

ISSN 1519-8782

**XIII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOGIA**

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Em Homenagem a Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

(de 24 a 28 de agosto de 2009)

Cadernos do CNLF

Vol. XIII, N° 03

LIVRO DOS MINICURSOS

Rio de Janeiro



2009

LIVRO DOS MINICURSOS

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

Reitor

Ricardo Vieiraves de Castro

Vice-Reitora

Maria Christina Paixão Maioli

Sub-Reitora de Graduação

Lená Medeiros de Menezes

Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

Sub-Reitora de Extensão e Cultura

Regina Lúcia Monteiro Henriques

Diretor do Centro de Educação e Humanidades

Glauber Almeida de Lemos

Diretora da Faculdade de Formação de Professores

Maria Tereza Goudard Tavares

Vice-Diretora da Faculdade de Formação de Professores

Catia Antonia da Silva

Chefe do Departamento de Letras

Márcia Regina de Faria da Silva

Sub-Chefe do Departamento de Letras

Leonardo Pinto Mendes

Coordenador do Setor de Língua Portuguesa e Ciências da Linguagem

José Pereira da Silva

Coordenador de Publicações do Departamento de Letras

José Pereira da Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Rua São Francisco Xavier, 512 / 97 – Mangueira – 20943-000 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDA SECRETÁRIA

Maria Lúcia Mexias Simon

DIRETOR CULTURAL

José Mário Botelho

VICE-DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Jônia Maria Souza Silva

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Alfredo Maceira Rodríguez

LIVRO DOS MINICURSOS

**XIII CONGRESSO NACIONAL
DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA**
de 24 a 28 de agosto de 2009

COORDENAÇÃO GERAL

*José Pereira da Silva
Cristina Alves de Brito
José Mário Botelho*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

*Amós Coelho da Silva
Jonía Maria Souza Silva
Délia Cambeiro Praça
Eduardo Tuffani Monteiro
Ilma Nogueira Motta
Maria Lúcia Mexias Simon
Antônio Elias Lima Freitas*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

*José Mário Botelho
Marilene Meira da Costa
Sílvia Avelar Silva*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*07
1. A nova ortografia da língua portuguesa – *José Pereira da Silva*09
2. A Religião e a Política no discurso de Cícero "De Haruspicum Responsis" – *Luís Carlos Lima Carpinetti e Lara Barreto Corrêa*21
3. A semântica lexical e as relações de sentido: sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia – *Fernanda Gomes da Silva e Simone Sant'Anna*34
4. Argumentação jurídica: reflexões sobre a lógica argumentativa do discurso jurídico – *Silvia Maria Pinheiro Bonini Pereira*49
5. Aspectos envolvidos na produção textual em sala de aula – *Giselle Aparecida Toledo Esteves e Vinicius Maciel de Oliveira*67

LIVRO DOS MINICURSOS

6. Comentários linguísticos, literários e estilísticos de alguns epigramas de Henrique Caiado – *Márcio Luiz Moitinha Ribeiro*79
7. Cotejo de edições do soneto “Ao pecador arrependido”, de Gregório de Matos Guerra – *Elias Alves de Andrade*85
8. Educação a distância para o ensino superior no Brasil: um estudo crítico sobre o paradigma tecnológico – *Maria Suzett Biembengut Santade, Márcio Lúcio Dias Pereira e Lillian Cristina Granziera* 109
9. Introdução aos conceitos básicos da Sociolinguística – *Marcos Luiz Wiedemer* 129
10. Língua portuguesa em Moçambique – *Fátima Helena Azevedo de Oliveira* 141
11. Canções do clube da esquina à luz da estilística – *Jorge Moutinho* 147
- Instruções Editoriais..... 166

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XIII dos *Cadernos do CNLF*, com os textos dos minicursos que serão oferecidos no XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia neste ano de 2009, apesar de alguns deles não terem sido entregues por seus autores em tempo hábil para serem incluídos neste volume.

Pela primeira vez, estamos editando, simultaneamente, este *Livro dos Minicursos* em três suportes, para conforto e segurança dos congressistas: em suporte virtual, na página <http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/minicursos.htm>; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2009* (cd-rom) e em suporte impresso, neste número dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito com apresentação de trabalhos optará por uma das versões do *Livro de Resumos* (impressa ou digital), sendo que os docentes dos minicursos terão o privilégio de receber também o número dos *Cadernos do CNLF* em que estará publicado o seu trabalho.

LIVRO DOS MINICURSOS

Somente a programação, os resumos e os textos dos minicursos serão publicados em suporte impresso. Todos os demais textos serão publicados no *Almanaque CiFEFiL 2009* e na página do evento em <http://www.filologia.org.br/xiiicnlf>.

Alguns textos dos minicursos não foram disponibilizados por seus autores para publicação, mas serão distribuídos nas miniaulas, de modo que todos possam ter em mãos o material didático necessário para ter o maior proveito possível.

No conjunto, teremos apenas dois cursos com alguma similaridade, de modo que a diversidade facilitará a escolha dos congressistas, apesar da dificuldade de não poder escolher mais de um.

Espero que tenha o maior proveito e que o minicurso de sua escolha seja de grande utilidade para sua vida acadêmica.

Rio de Janeiro, 20 de agosto de 2009.

José Pereira da Silva

A NOVA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: MUDANÇAS INSERIDAS COM O ACORDO DE 1990¹

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br

O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em 16 de dezembro de 1990 por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e, posteriormente, por Timor Leste, que constituem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), entrará efetivamente em vigor, no Brasil, no dia 1^o de janeiro de 2009, conforme o Decreto assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva na Academia Brasileira de Letras (ABL) no dia 29 de setembro de 2008 (centenário de falecimento de Machado de Assis).

Aqui, esse Acordo foi aprovado em 18 de abril de 1995, pelo Decreto Legislativo n^o 54, e poderia ter entrado em vigor a partir de 1^o de janeiro de 2007, depois que o terceiro país da CPLP o assinou e fez o depósito dos instrumentos de ratificação em Portugal.

¹ Este texto é uma adaptação dos primeiros capítulos do nosso livro (Silva, 2009, p. 1-10), já incluídas as atualizações que sairão na próxima edição e já foi apresentado no início deste mês de agosto no IV SEF, em Salvador (BA).

LIVRO DOS MINICURSOS

ACORDO ORTOGRÁFICO

Este é um Acordo meramente ortográfico e, portanto, restringe-se à língua escrita, não afetando nenhum aspecto da língua falada, como tem sido indevidamente divulgado por alguns veículos de comunicação.

Não é um acordo radical, que elimine todas as diferenças ortográficas observadas nos países que têm a língua portuguesa como idioma oficial, mas constitui um passo importante em direção a essa pretendida unificação.

O ACORDO SERIA NECESSÁRIO MESMO?

A língua portuguesa ainda tem um sistema ortográfico português e um brasileiro, sendo que o português é adotado também pelos outros seis países que integram a CPLP. Essa duplicidade é consequência do fracasso do Acordo assinado em 1945 e adotado pelos portugueses, mas recusado pelos brasileiros, que preferiram manter as normas estabelecidas pelas *Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* aprovadas pela Academia Brasileira de Letras a 12/08/1943, adotadas oficialmente através da Lei nº 2.623, de 21/10/1955, e simplificadas pela Lei nº 5.671, de 18/12/1971.

As diferenças são pequenas, mas a dupla ortografia dificulta a difusão internacional da língua (por exemplo, os testes de proficiência têm de ser duplicados), além de aumentar os custos editoriais, na medida em que um livro, para circular em todos os territórios da lusofonia, precisa normalmente ter duas impressões diferentes.

No Acordo assinado em 1990, estipulou-se a data de 1^a de janeiro de 1994 para a entrada em vigor da ortografia unificada, depois de ratificado pelos parlamentos de todos os países da CPLP. Contudo, por várias razões, o processo de ratificação

não se deu conforme se esperava e o Acordo não pôde entrar em vigor.

Diante dessa situação, em 2004, decidiram que bastaria a manifestação ratificadora de três dos oito países para que ele passasse a vigorar. Por isto, como em novembro de 2006 São Tomé e Príncipe o ratificou, fazendo o depósito do instrumento de ratificação em Portugal, em princípio, está vigorando e deveríamos implementá-lo desde 1^a de janeiro de 2007. No entanto, embora o Brasil tenha sido sempre o maior defensor da unificação, só agora determinou seu calendário oficial, que irá de 2009 a 2012, tendo aguardado a decisão do governo português.

NO ALFABETO NÃO HOUVE MUDANÇA, MAS ACEITAÇÃO DA REALIDADE

O alfabeto volta, oficialmente, a ter 26 letras, porque foram reintroduzidos o *k*, o *w* e o *y*², que nunca deixaram de ser utilizados, apesar de não incluídos como letras do alfabeto: A (á), B (bê), C (cê), D (dê), E (é), F (efe), G (gê ou guê), H (agá), I (i), J (jota), K (cá), L (ele), M (eme), N (ene), O (ó), P (pê), Q (quê), R (erre), S (esse), T (tê), U (u), V (vê), W (*dáblio*), X (xis), Y (*ípsilon*), Z (zê), reconhecendo-se a necessidade daquelas letras em algumas situações especiais, como na escrita de símbolos de unidades de medida: *km* (*quilômetro*), *kg* (*quilograma*), *W* (*watt*) e na escrita de palavras e nomes estrangeiros (e seus derivados): *show*, *playboy*, *playground*, *William*, *kaiser*, *Kafka*, *kafkaniano*.

² A letra K é sempre consoante, a letra Y é sempre vogal ou semivogal, mas a letra W pode ser consoante, vogal, semiconsoante ou semivogal, dependendo da origem e do contexto (as de origem alemã são vogais, semiconsoantes ou semivogais, mas as de origem inglesa são consoantes).

LIVRO DOS MINICURSOS

AS MUDANÇAS

As poucas mudanças que ocorrem na ortografia brasileira correspondem a alguns casos da acentuação gráfica, a algumas simplificações no uso do hífen e a outras no uso obrigatório de letras iniciais maiúsculas; simplificando o sistema anterior nos três casos e tornando-o mais racional.

Não chega a atingir uma em cada duzentas palavras.

TREMA

Não se usa mais o trema (¨), sinal colocado sobre a letra **u** para indicar que ela deve ser pronunciada nos grupos **gue, gui, que, qui**, de modo que *agüentar* passa a ser escrito como *aguentar*, *argüir* passa a *arguir*, *bilíngüe* passa a *bilíngue*, *cinqüenta* passa a *cinquenta*, *delinqüente* passa a *delinquente*, *eloqüente* passa a *eloquente*, *ensangüentado* passa a *ensanguentado*, *eqüestre* passa a *equestre*, *freqüente* passa a *frequente*, *lingüeta* passa a *lingueta*, *lingüiça* passa a *linguiça*, *qüinqüênio* passa a *quinquênio*, *sagüi* passa a *sagui*, *seqüência* passa a *seqüência*, *seqüestro* passa a *sequestro*.³

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

Não se usa mais o acento nos ditongos abertos **éi** e **ói** das palavras paroxítonas, de modo que *alcatéia* passa a *alcateia*, *assembléia* passa a *assembleia*, *colméia* passa a *colmeia*, *Coréia* passa a *Coreia*, *epopéia* passa a *epopeia*, *estréia* passa a *estreia*, *estréio* (verbo estrear) passa a *estreo*, *geléia* passa a *geleia*, *idéia* passa a *ideia*, *odisséia* passa a *odisseia*, *platéia* passa a *plateia*; *alcalóide* passa a *alcaloide*, *andróide* passa a

³Permanece, entretanto, em palavras estrangeiras e em suas derivadas, como em *Michaëllis*, *Müller*, *mülleriano* etc. e em textos nos quais o autor quer marcar estilisticamente a pronúncia da respectiva vogal.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

androide, *apóia* (verbo apoiar) passa a *apoia*, *apóio* (verbo apoiar) passa a *apoio*, *bóia* passa a *boia*, *celulóide* passa a *celuloide*, *clarabóia* passa a *claraboia*, *debilóide* passa a *debi-loide*, *estóico* passa a *estoico*, *heróico* passa a *heroico*, *jibóia* passa a *jiboia*, *jóia* passa a *joia*, *paranóia* passa a *paranoia*, *tramóia* passa a *tramoia* etc.⁴

Nas palavras paroxítonas, não se usa mais o acento no **i** e no **u** tônicos quando vierem depois de um ditongo, visto que, rigorosamente, não são as segundas vogais de hiatos, pois estes consistem no encontro de duas vogais em sílabas vizinhas. Assim, *acaiúra* passa a *acaiura*, *bacaiúba* passa a *bacaiuba*, *baiúca* passa a *baiuca*, *bocaiúva* passa a *bocaiuva*, *cauíla* passa a *cauila*, *feiúla* passa a *feiula*, *feiúra* passa a *feiura*, *guaraiúba* passa a *guaraiuba*, *iaraiúba* passa a *iaraiuba*, *maiuíra* passa a *maiuira*, *peiúdo* passa a *peiudo*, *seiúda* passa a *seiuda*, *tarauíra* passa a *tarauira*.⁵

Não se usa mais o acento circunflexo das palavras terminadas em **eem** e **oo(s)**. Por isto, *abenção* passa a *abençoo*, *crêem* (verbo crer) passa a *creem*, *dêem* (verbo dar) passa a *deem*, *abalrôo* (verbo abalroar) passa a *abalroo*, *abenção* (verbo abençoar) passa a *abençoo*, *abordôo* (verbo abordar) passa a *abordo*, *acanáo* (verbo acanoar) passa a *acano*, *afeição* (verbo afeição) passa a *afeiçoo*, *aferrôo* (verbo aferroar) passa a *aferroo algodão* (verbo algodoar) passa a *algodo*, *apadrôo* (verbo apadroar) passa a *apadroo*, *aperfeiçôo* (verbo aperfeiçoar) passa a *aperfeiçoo*, *apregôo* (verbo apregoar) passa a *apregoo*, *dôo* (verbo doar) passa a *do*, *enjôo* passa a *en-*

⁴ Os ditongos *éi*, *éu* e *ói* são acentuados graficamente em palavras oxítonas, como em *papéis*, *céu*, *chapéus*, *corrói*, *anzóis* etc., porque o timbre natural desses ditongos é fechado. O mesmo ocorre nos paroxítonas *Méier* e *destróier*, porque terminam diferentemente do padrão (Cf. verbos *apoiar*, *aboiar*, *enjoiar* e *jiboiar*).

⁵ Continuam sendo acentuados nas palavras oxítonas ou proparoxítonas e nas paroxítonas que não forem precedidas de ditongo, como em *tuiuíu*, *tuiuíus*, *tatuí*, *Piauí*, *açai*, *piússimo*, *maíúsculo*, *caféina*, *saída*, *saúde*, *viúvo*, *saistes*, *saúva*.

LIVRO DOS MINICURSOS

joo, lêem (verbo ler) passa a *leem, magôo* (verbo magoar) passa a *magoo, perdôo* (verbo perdoar) passa a *perdoo, povôo* (verbo povoar) passa a *povoo, vêem* (verbo ver) passa a *veem, vôos* passa a *voos, zôo* passa a *zoo* etc.⁶

Fica abolido, nas formas verbais rizotônicas (que têm o acento tônico na raiz), o acento agudo do **u** tônico precedido de **g** ou **q** e seguido de **e** ou **i**. (gúe, gúes, gúem, gúí, gúís, qué, qués, quém). Com isto, elimina-se uma regra que não tem apoio fonético, em palavras como: *averigúe, apazigúe* e *argúem*, que passam a ser grafadas *averigue, apazigue, arguem; enxague, enxagues, enxaguem, delinques, delinque, delinquem*. Verbos como esses passam a admitir dupla pronúncia, sendo legítimas também formas como *averígues, apazígue, apazíguem, apazígues, averígue, averíguem, enxágues, enxágue, enxáguem, delínques, delínque, delínquem*.

Deixa de existir o acento diferencial de intensidade em palavras como *para* (á), flexão do verbo parar, e *para*, preposição; *pela(s)* (é), substantivo e flexão do verbo pelar, e *pela(s)*, combinação da preposição *per* e o artigo *a(s)*; *polo(s)* (ó), substantivo, e *polo(s)*, combinação antiga e popular de *por* e *lo(s)*; *pelo* (é), flexão de pelar, *pelo(s)* (ê), substantivo, e *pelo(s)* combinação da preposição *per* e o artigo *o(s)*; *pera* (ê), substantivo (fruta), *pera* (é), substantivo arcaico (pedra) e *pera* preposição arcaica.⁷

⁶ Naturalmente, palavras como *herôon* se acentuam graficamente porque são paroxítonas terminadas em *on*.

⁷ A palavra "forma" (fôrma) passa a ter grafia facultativa (com ou sem o acento diferencial de timbre).

Permanece o acento diferencial de timbre em *pôde/pode*: *pôde* (pretérito perfeito do indicativo) e *pode* (presente do indicativo). Exemplo: Ontem ele não *pôde* sair mais cedo, mas hoje ele *pode*.

Permanece o acento diferencial de intensidade em *pôr/por*. *Pôr* é verbo. *Por* é preposição. Exemplo: Vou *pôr* o livro na estante feita *por* mim.

USO DO HÍFEN

O hífen é um sinal gráfico mal sistematizado na ortografia da língua portuguesa, cujas regras o Acordo atual tentou organizar, de modo a tornar seu uso mais racional e simples, alterando algumas das anteriores.

As observações a seguir se referem ao uso do hífen em palavras formadas por prefixos ou por elementos que podem funcionar como prefixos, como: *aero, agro, além, ante, anti, aquém, arqui, auto, circum, co, contra, eletro, entre, ex, extra, geo, hidro, hiper, infra, inter, intra, macro, micro, mini, multi, neo, pan, pluri, proto, pós, pré, pró, pseudo, retro, semi, sobre, sub, super, supra, tele, ultra, vice* etc.

1) Com os prefixos, em geral, usa-se o hífen diante de palavra iniciada por **h**⁸. Exemplos: *anti-higiênico, anti-histórico, macro-história, mini-hotel, proto-história, sobre-humano, super-homem, ultra-humano*⁹.

Permanece o acento diferencial morfológico nos verbos *ter, vir* e seus derivados. Exemplos: ele *tem* e eles *têm*; ele *vem* e eles *vêm*; ele *mantém* e eles *mantêm*, ele *convém* e eles *convêm*, ele *detém* e eles *detêm*, ele *intervém* e eles *intervêm*.

Em respeito à pronúncia culta de toda a lusofonia, palavras que têm pronúncia diferenciada, principalmente as vogais nasais ou nasalizadas, podem ser grafadas com acento circunflexo ou acento agudo, como as proparoxítonas *econômico/económico, acadêmico/académico*, as paroxítonas *fêmur/fémur, bônus/bónus* e as oxítonas *bebê/bebé, canapê/canapé*, ou ainda *metrô/metro* etc.

⁸ Mantêm-se sem o hífen as palavras formadas com os prefixos *des, in* e *re* nas quais o segundo elemento perde o *h* inicial, como em *desabilitar, desabituar, desarmonia, deserdar, desipnotizar, desipotectar, desonestar, desonrar, desumano, inábil, inabitual, inóspito, inumano, reaver, reabilitar, reidratar, reumanizar, reomenagear, reumificar* etc.

⁹ Para a palavra "coerdeiro", o *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (ACADEMIA, 2009, s.v.) entendeu que houve a queda do "h" inicial do segundo elemento do composto, registrando a forma não hifenizada.

LIVRO DOS MINICURSOS

2) Usa-se o hífen quando o prefixo termina por uma letra (vogal ou consoante) e o segundo elemento começa pela mesma letra.¹⁰ Exemplos: *anti-ibérico, anti-imperialista, anti-inflacionário, anti-inflamatório, auto-observação, contra-almirante, contra-atacar, contra-ataque, infra-axilar; micro-ondas, micro-ônibus, semi-internato, semi-interno, hiper-requintado, inter-racial, inter-regional, inter-resistente, sub-base, sub-bibliotecário, sub-bloco,*¹¹ *super-racista, super-reacionário, super-resistente, super-revista, super-romântico, supra-auricular.*¹²

3) Com os prefixos **além, aquém, ex, pós, pré, pró, recém, sem** e **vice** o hífen sempre é utilizado. Exemplos: *além-mar, além- -título, aquém-mar, ex-aluno, ex-diretor, ex-hospedeiro, ex-prefeito, ex-presidente, pós-graduação, pós-moderno, pré-história, pré-vestibular, pré-primário, pré-fabricado, pró-reitor; pró-europeu, recém-casado, recém-nascido, sem-terra, sem-teto, vice-rei, vice-almirante* etc.

4) Deve-se usar o hífen com os sufixos [ou radicais positivos] de origem tupi-guarani: **açu, guaçu e mirim**. Exemplos: *acará-açu, tamanduá-açu, inambu-guaçu, sabiá-guaçu, anajá-mirim, Guapi-mirim* etc.

¹⁰ Quando o primeiro elemento termina em vogal e o segundo elemento começa com s ou r, estas consoantes são duplicadas para manter o fonema representado pelas letras r e s iniciais. Ex.: *antirreligioso, antisemita, contrarregra, infrassom*.

¹¹ Com o prefixo sub, usa-se o hífen também diante de palavra iniciada por r: *sub-raça, sub-região, sub-reitor, sub-reptício, sub-rogar* etc., para evitar o abrandamento da pronúncia do r.

¹² O prefixo co se aglutina em geral com o segundo elemento, mesmo quando este se inicia por o: *coobrigar, coobrigação, coordenar, cooperar, cooperação, cooptar, coocupante, coordenar* etc.

Com os prefixos circum e pan, usa-se o hífen diante de palavra iniciada por m, n e vogal: *circum-adjacente, circum-mediterrâneo, circum-murar, circum-navegação, pan-americano, pan-helenismo, pan-mítico* etc.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

5) Deve-se usar o hífen para ligar duas ou mais palavras que ocasionalmente se combinam, formando não propriamente vocábulos, mas encadeamentos vocabulares. Exemplos: *ponte Rio-Niterói*, eixo *Rio-São Paulo*, rodovia *Rio-Bahia*.

6) Não se deve usar o hífen em certas palavras que perderam a noção de composição. Exemplos: *girassol*, *madressilva*, *mandachuva*, *paraquedas*, *paraquedista*, *pontapé*¹³.

7) Para clareza gráfica, se no final da linha a partição de uma palavra ou combinação de palavras coincidir com o hífen, ele deve ser repetido na linha seguinte. Exemplos: Em nossa cidade, *conta-se* que ele foi viajar. O diretor do Código Brasileiro recebeu os *ex-alunos*.

LETRAS INICIAIS MAIÚSCULAS

O uso obrigatório de letras iniciais maiúsculas fica restrito a nomes próprios de pessoas (*João*, *Maria*, *Dom Quixote*), lugares (*Curitiba*, *Rio de Janeiro*), instituições (*Instituto Nacional da Seguridade Social*, *Ministério da Educação*) e seres mitológicos (*Netuno*, *Zeus*); a nomes de festas (*Natal*, *Páscoa*, *Ramadão*); na designação dos pontos cardeais quando se referem a grandes regiões (*Nordeste*, *Oriente*); nas siglas (*FAO*, *ONU*); nas iniciais de abreviaturas (*Sr.*, *Gen.*, *V. Ex.*⁴); e nos títulos de periódicos (*Folha de S. Paulo*, *Gazeta do Povo*).

Ficou facultativo usar a letra maiúscula nos nomes que designam os domínios do saber (*matemática* ou *Matemática*), nos títulos (*Cardeal/cardeal Seabra*, *Doutor/doutor Fernandes*,

¹³ A quinta edição do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*, publicado pela Academia Brasileira de Letras recentemente (Academia, 2009), registrou os exemplos excepcionais elencados pelo Acordo, como estes e muitos outros, mas não acrescentou outros, deixando isto para uma próxima etapa, quando for redigido o "vocabulário ortográfico comum da língua portuguesa" referido no Artigo 2º do Acordo.

LIVRO DOS MINICURSOS

Santa/santa Bárbara) e nas categorizações de logradouros públicos (*Rua/rua* da Liberdade), de templos (*Igreja/igreja* do Bonfim) e edifícios (*Edifício/edifício* Cruzeiro).

CONCLUSÃO

O Acordo é, em geral, positivo porque aproxima da unificação a ortografia do português, mesmo mantendo algumas duplicidades, porque simplifica as regras de acentuação gráfica (como mostraremos a seguir), eliminando algumas delas, assim como as regras do hífen, tornando um pouco mais racional o uso deste sinal gráfico, e unifica as regras para utilização das letras iniciais maiúsculas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Vocabulário ortográfico do língua portuguesa*. 5ª ed. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, José Pereira da Silva. *A nova ortografia da língua portuguesa*. 1ª ed. Niterói: Impetus, 2009.

ANEXO

PRINCÍPIO BÁSICO
DA ACENTUAÇÃO GRÁFICA DO PORTUGUÊS

A acentuação gráfica da língua portuguesa tem uma base fonética. Por isto, deve-se considerar que a acentuação natural de intensidade do idioma não precisa ser marcada graficamente.

O acento circunflexo é usado para marcar uma vogal de timbre fechado em destaque ou para indicar o plural em verbos.

Portanto, acentuam-se graficamente palavras em que o acento está fora da posição natural. Por isto, é indispensável que se ensine qual o padrão natural de acentuação da língua portuguesa.

Acento natural de intensidade

As palavras da língua portuguesa que terminam em *a, as, e, es, o, os, am, em* ou *ens* têm acento natural de intensidade na penúltima sílaba e as demais, na última.

Seguindo esta regra, podemos eliminar quase todas as demais regras de acentuação gráfica destinadas a marcar a chamada sílaba tônica.

Exemplos de acentuação natural: *casa, mulas, trote, posses, enjoo, maços, andam, veem, itens; papai, mais, cantai, estudais, Macau, berimbaus, comprei, dezesseis, vendeu, europeus, fugiu, tizius, boi, depois, dois, trabalhou, loupacous, fui, mui, azuis, mamãe, alemães, mamão, irmãos, compõe, mamões, Jacob, Isaac, David, semilog, reli, Natal, Nobel, sutil, farol, azul, assim, marrom, algum, sedan, jaen, Tocantins, megaton, megatons, bebuns, bumbuns, Novacap, Quarup, a-mar, Internet, Bangu, relax, telefax, algoz.*

LIVRO DOS MINICURSOS

ACENTUAM-SE GRAFICAMENTE, portanto, as palavras que não se enquadram na acentuação natural.

Ou seja:

a) as que têm acento antes da penúltima sílaba: *estudávamos, secretária, amáveis, apazíguem*.

b) os que têm acento na penúltima sílaba e terminam diferentemente, como em: *consoante, i, is, us, om, on, ons, um, uns* ou em *ditongo* Exemplos: *amável, hífen, repórter, clímax, tórax, bíceps, fórceps, táxi, tênis, bônus, iândom, próton, íons, fórum, álbuns, água, águe, jóquei, vôlei, oblíquo*.¹⁴

c) os que têm acento na última sílaba e terminam em *a, as, e, es, o, os, ditongos abertos*,¹⁵ *em* e *ens* (nestes dois últimos casos, se tiverem mais de uma sílaba). Exemplos: *Pará, chá, aguarrás, más* (plural de *má*), *jacaré, fé, vocês, três, cipó, pó, avós, cós, papéis, chapéu, céus, herói, espanhóis, também e parabéns*.

¹⁴ Os prefixos *anti, arquí, circum, hiper, inter, mini, multi, pluri, semi* e *super* também dispensam o acento gráfico, porque não constituem palavras do léxico.

O traço distintivo de timbre é privativo das vogais e e o, exceto em variantes regionais.

Observação: Normalmente, o i e o u são semivogais quando precedidos de vogais. Por isto, em vocábulos paroxítonos, só recebem acento gráfico se formarem hiatos, precedidos de vogais (e não de semivogais).

¹⁵ Os ditongos são normalmente decrescentes e, por influência da semivogal, sua vogal base tem o timbre fechado. Por isto, os chamados ditongos crescentes (exceto quando precedidos das consoantes velares "g" e "q") são variantes de hiatos, e, quando forem oxítonos, os ditongos abertos são acentuados graficamente.

**A RELIGIÃO E A POLÍTICA
NO DISCURSO DE CÍCERO
DE HARUSPICUM RESPONSIS**

Luís Carlos Lima Carpinetti (UFJF)

lulicarpinetti@uol.com.br

Lara Barreto Corrêa (UFJF)

INTRODUÇÃO

Aqui será relatado o esquema dos eventos que conduzem desde o exílio de Cícero e até seu retorno, contexto no qual se insere o discurso *De Haruspicum Responsis*.

Em 62, no ano seguinte do consulado de Cícero, Pompeu retornou do Oriente e em 61 celebrou seu triunfo. Tratado friamente por um Senado desconfiado e desdenhando a aliar-se ao Partido Popular, que tinha sido desacreditado pelos esquemas revolucionários de Catilina, ele se retirou para a inatividade. No ano seguinte, César retornou da Espanha, e renunciando ao triunfo que lhe era devido, foi eleito cônsul para o ano de 59, como líder reconhecido dos democratas. Vislumbrando o rebaixamento do Senado uma coalizão informal – geralmente conhecida como o primeiro Triunvirato – foi formada por César, Pompeu e Crasso; Cícero foi questionado em relação a sua atitude, mas se recusou a se desvincular da causa

LIVRO DOS MINICURSOS

conservadora. César tendo passado medidas para a satisfação dos veteranos de Pompeu, fazendo acordos para compactar, e para o seu próprio posto de comando na Gália por cinco anos, deixou Roma para suas legiões em 58, deixando seu capataz, o dissoluto e anárquico Clódio, para velar pelos seus interesses na cidade. O primeiro objetivo de Clódio foi afastar Cícero, cuja atitude descomprometida era uma ameaça constante para o Triunvirato. Ele promulgou um decreto, pronunciando sentença de banimento contra alguém que condenou um cidadão romano à morte sem julgamento. A referência à execução dos companheiros e conspiradores de Catilina era óbvia; Cícero inclinou-se à tempestade e deixou Roma. Um decreto posterior foi então promulgado, no qual o nome de Cícero foi introduzido, banindo-o para centenas de milhas de Roma e ordenando que sua casa no Palatino fosse destruída. Cícero retirou-se para Tessalônica na Macedônia.

Entrementes a arrogância e a turbulência de Clódio estavam alienando Pompeu e exasperando o Senado. Os esforços foram feitos pelos seus companheiros tribunos para tomar medidas para a reconvocação de Cícero, mas as gangues de rufiões de Clódio frustraram todas as tentativas na legislação. Finalmente em meados de 57, o Senado convocou os eleitores do Campo para estarem presentes em uma assembleia obrigatória e em 4 de agosto uma nota para a restauração foi promulgada. Ele entrou em Roma em triunfo em 4 de setembro. No dia seguinte ele retribuiu agradecimentos ao Senado por sua restauração, no discurso que é muito provavelmente (porque foi objeto de dúvida) aquele que chegou até nós. Dois dias depois ele agradeceu ao povo num encontro de multidão.

Mas nesse ínterim Cícero não encarava sua restauração como completa. Em sua ausência, Clódio deitou abaixo sua casa no Palatino, consagrou o local e erigiu ali então um monumento à liberdade, esperando por isso colocá-lo a salvo da reintegração de posse por de seu proprietário. No fim de se-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tembro, Cícero apelou ao Senado para declarar a consagração nula e inexistente, e sobre a questão sendo relatada pelo Senado ao colégio dos Pontífices, o corpo em cuja alçada repousam as decisões em matéria de religião pública, o orador estabeleceu seu caso diante deles “elaboradamente” (Cícero, *Ad Atticum* IV: 2) no discurso *De Domo Sua*. Os pontífices deram um mandado em favor de Cícero, o Senado promulgou um decreto para a restituição no devido modo, e a casa foi reconstruída, apesar dos esforços de Clódio para intimidar os trabalhadores.

O agitador irreprimível, advertido todo o tempo, não perdeu nenhuma oportunidade de perturbar Cícero. No começo do ano de 56, diziam que sons estranhos foram ouvidos nos arredores da cidade e o Senado decretou que arúspices seriam convocados da Etrúria para interpretar o prodígio. Os arúspices replicaram que os sons eram uma intimidação da ira dos deuses quanto à celebração negligente dos jogos; a profanação dos lugares sagrados, o assassinato dos políticos e a violação dos juramentos. Clódio que era um edil neste ano, afirmou que a profanação alegada por ter sido cometida consistia na reocupação por Cícero de sua casa. Cícero no discurso que nós possuímos, proferido diante do Senado (*De Haruspicum Responsis*), replicou a injúria sobre seu agressor, revidando sobre Clódio a responsabilidade por todas as ofensas que foram ditas terem sido ocasionadas pelo prodígio.

ASPECTOS RELIGIOSOS E POLÍTICOS

Aspectos religiosos

Esta é a diferença entre nós e os etruscos: nós pensamos que os raios são produzidos como resultado do choque das nuvens; já os arúspices sustentam encontrarem-se as nuvens para que se possam produzir raios e, de fato, visto que atribuem tudo à divindade, estão convencidos de que as coisas têm um

LIVRO DOS MINICURSOS

significado não porque acontecem, mas que acontecem enquanto são portadoras de significados.

O escritor latino Sêneca tenta assim explicar o profundo sentido religioso dos etruscos. Na Antiguidade, esses tiveram a fama de um povo respeitoso e particularmente inclinado à interpretação das indicações divinas. Os sacerdotes-magos dos etruscos eram os arúspices; socialmente considerados, eram encaminhados às artes divinatórias desde a mais tenra juventude, e provinham na maior parte das vezes das grandes famílias aristocráticas.

A observação dos raios, o voo dos pássaros e o exame das vísceras dos animais sacrificados eram as práticas mais utilizadas para interpretar a vontade dos deuses. Os romanos acabaram dependendo dos arúspices mais ou menos como os etruscos. Existiu um arúspice chamado Espurina que alertou a César com a famosa frase: “Fique atento aos idos de março” e sempre um arúspice, depois de ter perfurado o ventre de um animal, tê-lo privado de coração, o intimou para que ficasse em casa em que Bruto tê-lo-ia golpeado.

O poeta e político latino Sílio Itálico dá conta muito bem do espírito destes ritos que eram observados em uma caverna manchada de sangue entre os assobios e o lamento dos espíritos, em uma cena em que o comandante Aníbal consulta um arúspice antes de declarar guerra a Roma. Chegou até nós o instrumento de trabalho do arúspice, o pequeno exemplar de bronze de um fígado ovino, dividido em cortes, cada um dos quais com o nome da divindade que o governava.

Cícero, no tratado *De Divinatione* (Tratado da Adivinhação), enquanto estóico retrata a adivinhação em seus aspectos contraditórios e duvidosos, afirmando que a adivinhação é uma atividade do campo do insondável, apesar de ser uma espécie de necessidade que as pessoas têm de adiantar o que lhes vai acontecer. Em todo Tratado ele fala dos sonhos e suas in-

interpretações, dos auspícios e das atividades dos arúspices, além de relatar casos e situações envolvendo pessoas e acontecimentos marcantes da história.

A argumentação que coloca em dúvida a validade da adivinhação é aquela pela qual Cícero acredita que se se recorre à adivinhação o que havia sido traçado pelo destino acaba sendo posto em cheque pelo acaso da adivinhação; pela suposta imprecisão da adivinhação, uma vez que cada adivinho pode deduzir um presságio diferentemente de outro; e torna-se difícil saber o que determina a leitura dos adivinho através do exame das vísceras uma vez que nunca se vão saber os critérios que nortearam tal leitura.

Cícero arrola muitos exemplos de pessoas famosas que recorreram a tais práticas, mas em tudo tem uma posição bastante cética em relação à adivinhação, acreditando que ela não suplanta a sua conduta estoíca que valoriza a autodeterminação, a constância e a crença no destino, em tudo isso não acreditando no sentido de valorizar o que os adivinhos teriam a dizer em determinada encruzilhada da existência.

Tipos de adivinhação

Auspícios: seria a observação do voo e do canto das aves.

Interpretação dos sonhos: O tratado *De Divinatione* dá um especial relevo a interpretação dos sonhos como uma forma de premonição quanto aos acontecimentos futuros. Citando, por exemplo, o caso de César que sonhara dias antes de seu assassinato com imagens que apontavam para o seu fim iminente.

Segundo o dicionário enciclopédico Lello Universal, os áugures e os arúspices formavam uma importante corporação, nada de grave se fazia sem que eles fossem previamente con-

LIVRO DOS MINICURSOS

sultados. Um áugure podia impedir uma deliberação pública sobre o pretexto de que os presságios não eram favoráveis. Os áugures tinham como insígnia principal da sua função, um bastão recurvado, o *lituus*, que lhes servia para delimitar o *templum* ou parte do céu no qual observavam os presságios. A fé nestas supersticiosas previsões foi depressa abalada. Conhece-se o procedimento de Clódio Pulcro, que, descontente com os seus presságios, mandou lançar ao mar os frangos sagrados, dizendo que os fizessem beber, já que não queriam comer. Cação e depois dele Cícero asseguravam que dois áugures (falavam dos áugures privados) não podiam olhar-se sem ri. Também Aníbal tinha razão de zombar do Rei Prúusias que julgava mais útil consultar as entranhas de uma bezerra do que seus mais hábeis generais.

Auspícios: termo genérico que designava entre os romanos os diversos presságios que se tiravam no geral do voo e do canto das aves e da maneira como elas comiam. Quem fazia a observação era designado como áuspice ou áugure.

Arúspices: sacerdote romano que fazia prognósticos consultando as entranhas das vítimas oferecidas em sacrifícios. Os arúspices eram de origem etrusca. Rômulo estabeleceu em Roma os três primeiros. Pouco a pouco prosperaram a ponto de forma uma verdadeira ordem. Além do exame das entranhas das vítimas, tinham a seu cargo interpretar os tremores de terra, relâmpagos, eclipses e etc. O termo aruspicina ou aruspicação é arte dos arúspices.

Aspectos políticos

Marco Túlio Cícero

Segundo a enciclopédia *Larousse du XXe siècle*, *Marcus Tullius Cícero* político, orador e escritor latino. Nascido em Arpino, em 106 a.C. e morto em Fórmias em 43 a.C., nasceu de uma família de ordem equestre, mas obscura. Depois de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

brilhantes estudos feitos sobre direção do grande orador Crasso e do jurisconsulto M. Cévola, ele participou da Guerra Social e sob Sila de uma campanha contra os Marsos. Depois em Roma seguiu lições do rétor Molão e do acadêmico Filão. Aos 26 anos, ele iniciou-se no fórum advogando contra um favorito de Sila (*Pro Quinctio*). No ano seguinte, ele se encarregou da defesa perigosa de Sexto Róscio Amerino, ano 80 a.C., acusado de parricídio por Crisógono, favorito de Sila. O sucesso foi total; mas ao final de um ano, a fim de se fazer esquecer do terrível ditador Cícero deixou Roma para ir à Atenas, Rodes e Ásia; ele completou sua educação oratória (79-77 a.C.). Tendo voltado a Roma, ele defendeu o comediante Róscio, e aos 30 anos abordou a carreira da honras. A questura lhe abriu o Senado (75 a.C.), ele ocupou o seu cargo na Sicília durante uma carestia e comprometia o abastecimento de Roma e ele cumpriu a sua tarefa com habilidade, merecendo a afeição dos Sicilianos. Também este povo infeliz, arrasado por Verres, se voltou para ele para lhe pedir justiça (70 A.C.). Cícero obteve ganho de causa, este sucesso lhe tinha conciliado o favor de Pompeu, César e Crasso. Edil em 72A. C., Cícero tornou-se popular; mas ele procurava particularmente a amizade de Pompeu e tendo se tornado pretor (66 a.C.), ele contribuía para dar ao chefe do partido senatorial a conduta da guerra contra Mitridates. Primeiramente ligado com Catilina, ele disputou com ele o consulado. O termo do conspirador e apóio de Pompeu lhe fizeram com que lhe fosse concedido por aclamação (63 a.C.). Ele se separa dos demagogos, conduzidos por Catilina, que ele obriga a deixar Roma e condena a morte seus cúmplices, sem se reportar ao povo. Cícero foi proclamado Pai da Pátria; mas sua vaidade excessiva, suas ironias ao se dirigir aos adversários e mesmo aos seus amigos, começaram a desacreditá-lo. Pompeu, César e Crasso, temendo-o começaram a miná-lo surdamente e ele encontrou no tribuno Clódio um inimigo ferrenho. Clódio obrigou Cícero a se exilar (58 a.C.). Reconvocado no final de 18 meses (agosto de 57 a.C.) e tor-

LIVRO DOS MINICURSOS

nando-se prudente, Cícero entre as perturbações, que excitava a rivalidade de Clódio e de Milão, apegou-se estreitamente a Pompeu e, durante alguns anos, se consagrou a trabalhos literários, sem que ele cessasse de advogar. Aos 54 anos, ele foi recebido no Colégio dos Áugures (53 a.C.). Milão ao matar Clódio, livrou-o do seu pior inimigo. E Cícero defendeu o assassino; mas a presença dos soldados e tumulto da multidão perturbaram-no e Milão foi condenado. Nomeado governador da Cilícia, Cícero administrou bem a sua província, e uma pequena expedição contra os Partas, lhe valeu o título de *Imperator* (51-50 a.C.).

Ao voltar, a ruptura entre César e Pompeu tinha entregado Roma a Guerra Civil. Depois de muitas hesitações, ele se decidiu a favor de Pompeu. Quando este tinha sido derrotado na Farsália (48 a.C.), Cícero obteve o perdão de César, mas se retirou da vida política para escrever todos os seus tratados de retórica e filosofia. Foi então que ele repudiou *Terentia* para desposar uma jovem muito rica, e que ele compôs o elogio de Catão ao qual César respondeu com o Anti-Catão. O perdão concedido a *Marcellus*, decidiu seu consenso, marcado pela arenga *Pro Marcello*. A perda de sua filha *Tullia*, desesperou-o; mas a morte do ditador (44a.c.) lançou de volta à roda viva. E viram-no aplaudir ao assassinato daquele que ele acabara de exaltar.

Quando Antônio se colocou como sucessor de César ele escreveu contra ele suas imortais Filípicas e elevou contra ele o jovem Otávio, que ele não temia ainda, mas quando Antônio, Otávio e Lépido formaram o Triunvirato, a cabeça de Cícero foi o penhor que Antônio exigiu de Otávio. Repellido pelos ventos, Cícero não pode deixar Itália e retirou-se em sua casa de campo em Fórmias. É lá que os soldados dos Triúnviros surpreenderam-no e que ele morreu com a mais admirada firmeza, 7 de dezembro de 43 a.C. Sua cabeça foi por ordem de Antônio exposta na Tribuna das Arengas.

Públio Clódio Pulcro

Públio Clódio Pulcro, de origem patricia, mas passado *ad plebem* com o aval de César (na qualidade de pontífice máximo). Ele tem como único objetivo de poder ser eleito tribuno da plebe, era o protótipo do agitador sem princípios, um perfeito produto da degeneração parasitária da luta social na capital do império. Ele despontou como instigador das tropas de Lúculo no Oriente, depois como acusador de Catilina, já que era seu simpatizante.

O fato mais significativo de sua carreira, antes da eleição ao tribunato, foi a aventura galante, abortada na casa de César, recém-eleito pontífice máximo, no dia da Festa da Bona Dea, no ano 62. Plutarco afirma que Clódio visava a um encontro clandestino com Pompeia, na época mulher de César, contando com o fato de que a festa da Bona Dea seria, segundo o rito, celebrado na casa do pontífice máximo, mas com a ausência de todos os elementos masculinos da casa, inclusive o pontífice.

César voltou a Roma após um ano de ausência, para travar a batalha eleitoral para o consulado, na primavera de 60, batalha vencida sob o signo da aliança triunviral. Clódio com seus homens era só um dos peões, mas agora já à margem, vistas as novas alianças. Como ele tinha um peso como agitador e, portanto, não era oportuno tê-lo como adversário (César bem o quando a seu tempo testemunhara no processo).

Clódio aspirava ao tribuno da plebe, e para tal fim era necessária a passagem formal (através de adoção) para uma família plebeia – *transitio ad plebem* era condição indispensável. Todos, aliás, sabiam que esse seu projeto, se coroado de êxito, iria ter consequências em vários níveis; entre outros, no nível das relações de violenta rivalidade pessoal entre Clódio e Cícero (restos a pagar pelo envenenado processo do escândalo da Bona Dea).

LIVRO DOS MINICURSOS

Segundo Suetônio foi uma imprudente crítica pública de Cícero que levou César, em represália, a realizar finalmente a *transitio ad plebem* de Clódio. O ataque à política de César, Cícero o havia feito no curso de um processo em que defendia seu ex-colega de consulado Caio-Antônio.

Mal tomou posse no cargo de tribuno da plebe, em 10 de dezembro, Clódio, em pouquíssimos dias – quando César já estava deixando o cargo e se aprestava para o absorvente governo provincial –, preparou uma série de medidas de agrupadas em quatro leis (*leges Clodiae*) que pareciam concebidas na esteira política de César (uma delas sancionava a gratuidade das distribuições de trigo aos indigentes, outra proibia aos altos magistrados observar os sinais celestes nos dias de comício etc.), e uma quinta, poucos dias mais tardes, janeiro de 58, que golpeava diretamente Cícero sem nomeá-lo: “quem tiver provocado a morte de um cidadão romano sem condenação regular, seja exilado”.

Cícero acabou por se encontrar em posição de abandono, sem proteção contra as vinganças de Clódio. A discussão sobre a lei Clódia foi um acontecimento memorável; processou-se no Campo de Marte, fora do pomério, para ensejar também a César a possibilidade de participar sem se ver forçado a renunciar aos poderes proconsulares. O tema era os direitos fundamentais dos cidadãos; a lei Clódia era vista como um desenvolvimento e uma integração das *leges de prouocatione*; seu alvo era o chamado *senatus-consultum ultimum*, aquela medida extrema pela qual o Senado se arrogava o direito de identificar a cada caso o “inimigo externo” e de golpeá-lo sem estar submetido a lei, depois de tê-lo declarado exatamente fora da lei. Os *populares* jamais tinham aceitado que o Senado dispusesse dessa temível prerrogativa.

A implicação concreta era que a condenação à morte os chefes catilinários, avalizado pelo Senado e cumprida por Cícero cônsul, em dezembro e 63, devia ser considerada um ato

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ilegal porque perpetrada sem permitir aos imputados, *ipso facto* também condenados, apelar ao povo (*prouocatio*). Cícero preferiu partir para o exílio, enquanto uma medida posterior de Clódio sancionava o confisco de todas as propriedades do exilado (que se via obrigado a manter-se a pelo menos 500 milhas longe de Omã).

Clódio assistiu pessoalmente ao incêndio da casa de Cícero no Palatino.

A ajuda que César concedeu a Clódio durante o ano de seu consulado e logo a seguir não nos deve levar ao diagnóstico simplificador de que Clódio fosse seu instrumento. Clódio tinha um séquito subproletário e de escravos por ele atraídos, mas obviamente a ele subalternos, o que o colocava em condições de desenvolver uma política própria demagógica, não isenta de habilidade. Mas, precisamente, uma política sua.

Uma política *sui generis* porque baseada na novidade desconcertante do emprego explícito de bandos armados como elemento de pressão e de terrorismo.

Quando depois de 18 meses, Cícero, graças a Pompeu, retornou de seu exílio grego, grandes manifestações populares na Itália o acolheram (verão 57), uma evidente demonstração da impopularidade de Clódio junto a esses grupos mobilizados para manifestar júbilo pelo retorno da “vítima” da militância ativista de Clódio.

Até o caso da tentativa frustrada de impedir Cícero de reconstruir sua casa no Palatino sofreu reação hostil e revelou a fraqueza de Clódio, agora já o enfrentava um esquadrão de bandeira oposta comandado por aquele Tito Ânio Milão que posteriormente será o seu assassino.

As fontes (quase só Cícero) apresentam evidentemente de Clódio apenas a imagem de um criminoso e, sobretudo pouco crível sobre o que mais gostaríamos de conhecer: seu programa. Quando Cícero descreve o que teria feito Clódio

LIVRO DOS MINICURSOS

quando chegasse à pretura, podemos estar certos de que se trata de uma caricatura de Catilina desvinculada da realidade.

O séquito de Clódio era compósito: subproletários sem ocupação definida, mercenários da luta de rua, escravos atraídos com promessas que não iam além do benefício *ad personam*, gladiadores. Com um tal séquito podia certamente influenciar a política cidadina e talvez também em determinada casos controlar a ação dos potentados. Não podia, porém, ir longe e estava predestinado a ser “apeado” de todos os alinhamentos.

Com sua agressiva presença na cena política da capital, chega ao ponto extremo e se concretiza aquela degeneração parasitária do proletariado urbano da cidade de Roma, que é a premissa não secundária da decisão de César de desvincular-se da política tradicional *popularis* e de sua dinâmica. Quando as classes se decompõem na incapacidade não só de assumir uma função diretiva como também de adaptar-se à hegemonia de outros grupos, afloram fenômenos de parasitismo cego e de liderança de ação violenta que desqualificam frequentemente por um tempo às vezes longo demais, a tradição democrática.

Observação: os aspectos textuais serão discutidos no próprio mini-curso, quando apresentaremos a tradução e os respectivos aspectos políticos e religiosos.

BIBLIOGRAFIA

BAYET, J. *La religion romaine*. Paris: Payot, 1999.

CANFORA, L. *Júlio César: o ditador democrático*. Trad. de Antônio da Silveira Mendonça. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

Cícero, M. T. De la adivinación. **In:** *Obras completas de Marco Tulio Cicerón*. Tomo V. Versión castellana de D. Marcelli-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

no Menéndez y Pelayo. Madrid: Librería de Perlado, Paez y Cia., 1912.

———. *Discours*. Tome XIII, 2^a Sur la réponse des Haruspices. Texte établi et traduit par Pierre Wuilleumier et Anne-Marie Tupet. Paris: Les Belles-Lettres, 1966.

———. *Orations*. Pro Archia, Post Reditum in Senatu, De domo sua, de Haruspicum responsis, Pro Plancio. With an English Translation by N. H. Watts. Cambridge, London: Harvard University Press, 1923.

COMMELIN, P. *Nova mitologia grega e romana*. Trad.: Thomaz Lopes. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983.

COULANGES, F. *A cidade antiga*. Estudos sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma. São Paulo: Hemus, 1975.

ERNOUT, A. e MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Histoire des mots. Paris: Klincksieck, 2001.

GIARDINA, A. *O homem romano*. Trad. de Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1992.

LAROUSSE du XX^e siècle en six volumes. Publié par Paul Augé. Paris: Librairie Larousse, 1932.

LELLO universal. *Dicionário enciclopédico luso-brasileiro em 4 volumes*. Organizado e publicado por José Lello e Edgar Lello. Porto: Lello & Irmão, [s.d.].

LEWIS, C. e SHORT, C. *A latin dictionary*. Oxford: OUP, 2002.

MAFFII, M. *Cicerone e il suo dramma político*. Milão: Arnoldo Mondadori, 1933.

TAYLOR, L.R. *Party politics in the age of Caesar*. Berkeley: University of California Press, 1949.

**A SEMÂNTICA LEXICAL
E AS RELAÇÕES DE SENTIDO:
SINONÍMIA, ANTONÍMIA, HIPONÍMIA
E HIPERONÍMIA**

Fernanda Gomes da Silva (UFRJ)
fernandagomes83@yahoo.com.br

Simone Sant'Anna (UFRJ)
simonesnt@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Como estabelecer uma relação entre as teorias da semântica lexical e a prática docente? Qual é a importância de ter uma visão crítica sobre as abordagens apresentadas nos livros didáticos? O que fazer para tornar a aplicação das atividades mais eficaz em sala de aula? A partir dessas questões, este minicurso vem propor uma reflexão acerca das relações de sentido, com base na teoria da Semântica Lexical segundo os conceitos de sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia de Lyons (1979) e Lopes e Pietroforte (2004). O objetivo dessa discussão centra-se em (i) relacionar os conceitos da teoria em questão com a prática pedagógica; (ii) analisar o tratamento conceitual das relações de sentido nos LDPs; e (iii) sugerir algumas propostas para a elaboração de atividades didáticas.

A semântica lexical é uma das muitas vertentes relativas aos estudos semânticos. Esta teoria faz parte da semântica estruturalista que, assim como Saussure, se preocupa com a linguagem e não com as coisas (mundo real). Na semântica lexical, as palavras são definidas umas em relação às outras. Neste minicurso serão analisadas apenas quatro dessas relações: a sinonímia, a antonímia, a hiponímia e a hiperonímia. As palavras podem ser consideradas sinônimas quando apresenta a possibilidade de serem substituídas umas pelas outras em um determinado contexto sem acarretar alteração de sentido. A antonímia, por sua vez, diz respeito a palavras que apresentam significados contrários. E, finalmente, a hiponímia e a hiperonímia são relações de sentido entre palavras tal que o significado de uma está incluído no significado da outra, sendo o termo mais genérico chamado de hiperônimo e o termo mais específico chamado de hipônimo.

A ABORDAGEM TEÓRICA DA SEMÂNTICA LEXICAL

a) Segundo Lyons (1979)

- **Sinonímia e antonímia**

Os valores afetivos inerentes a um lexema não se separam na linguagem cotidiana; associações afetivas se superpõem frequentemente ao chamado significado intelectual. Não há uniformidade conceitual no tratamento da distinção entre sinonímia *cognitiva* e *sinonímia não-cognitiva*. Lyons (1979) julga preferível restringir o termo sinonímia a o que os semanticistas chamam *sinonímia cognitiva*. Vale salientar que a grande contribuição de Lyons é evidenciar que a sinonímia é dependente do contexto.

Em relação à antonímia, Lyons (1979) apresenta três tipos de oposições de sentido: a complementaridade, a antonímia e a reciprocidade. A primeira pode ser definida por uma

LIVRO DOS MINICURSOS

relação que se estabelece entre pares de palavras como *solteiro* e *casado*. Além disso, a complementaridade acrescenta a tais pares de unidades lexicais o fato de que a negação de um implica a afirmação do outro e a afirmação de um implica a negação do outro.

Exemplo:

“João não é casado” implica “João é solteiro”

“João é casado” implica “João não é solteiro”

Embora ocorra normalmente o fato de que a negação de um implica a afirmação do outro, é em geral possível “anular” uma ou ambas as implicações.

Exemplo:

“João é casado e solteiro”

O segundo tipo de oposição que o autor apresenta é a antonímia propriamente dita. O que caracteriza os antônimos dessa classe é o fato de poderem ser regularmente graduáveis. E a comparação entre eles pode ser explícita ou implícita.

As frases explicitamente comparativas podem ser de dois tipos:

- Duas coisas podem ser comparadas em relação a certa “propriedade”.

Ex: *Nossa casa é maior que a sua.*

- Dois “estados” da mesma coisa podem ser comparados em relação à “propriedade” em questão.

Ex: *Nossa casa é maior do que era.*

Na comparação entre antônimos implicitamente graduados, a negação de um de um termo antonímico não implica a afirmação do outro.

Ex: “Nossa casa não é grande” não implica “Nossa casa é pequena”

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Os antônimos *grande e pequeno* não se referem a qualidades independentes e opostas; são simples recursos lexicais de gradação. Assim, o item *grande* é relativo; perde toda a sua significação quando privado de sua conotação *mais do que e menos do que*; significa qualquer tamanho tomado como ponto de partida; esse ponto varia de acordo com o contexto.

A reciprocidade, por fim, é a relação em que os termos opostos estão em permuta assimétrica: pai/ filho (se A é pai de B, então B é pai de A).

Ex: “Certa ocasião perguntaram a Sérgio Buarque de Holanda se o Chico Buarque era filho dele e ele respondeu:

- Não, o Chico não é meu filho, eu é que sou o pai dele.”

(PINHEIRO, Liliana. *O Estado de São Paulo*, 25.12.94, B1)

• **Hiponímia e Hiperonímia**

Lyons (1979) afirma que a hiponímia é frequentemente denominada inclusão, ou seja, é a relação de um termo mais específico num termo mais geral. Entretanto, muitos semantistas formalizam a inclusão em função da lógica de classes, isto é, da noção de referência. Isso acarreta certa ambiguidade com relação ao significado desses termos.

O vocábulo “Inclusão” é considerado sob diferentes pontos de vista. Pode ser considerado como a *extensão* de um termo que é a classe de entidades a que ele é aplicável ou a que ele se refere; ou pode ser considerado como a *compreensão* de um termo que é o conjunto de atributos que caracterizam qualquer entidade a que ele é corretamente aplicado. Logo, extensão e compreensão, nesses diferentes pontos de vista, são inversamente proporcionais.

Como solução deve-se optar preferencialmente pelo termo hiponímia que deixa o termo inclusão livre para a teoria

LIVRO DOS MINICURSOS

da referência e da sua formalização de acordo com a lógica de classes.

É importante saber que a hiponímia, como uma relação de sentido que se estabelece entre unidades lexicais e, portanto, se aplica tanto aos termos que não têm referência como também precisamente aos que têm referência.

Diferentemente, o termo inclusão é ambíguo porque, de um lado, um termo mais geral é mais inclusivo do que um mais específico, pois se refere a uma classe mais ampla. Por outro lado, o termo mais específico é, também, mais inclusivo, pois apresenta mais traços componentes do significado.

A hiponímia também pode ser definida em função de uma implicação unilateral.

Exemplo: Se X é escarlate implicará X é vermelho, mas a recíproca em geral não é verdadeira.

Uma frase que contenha um termo hiperônimo implicará:

- a. ou a disjunção das frases, contendo cada uma um membro diferente de um conjunto de co-hipônimos;
- b. ou uma frase em que os co-hipônimos são semanticamente “coordenados”.

Exemplos: (1) Comprei flores.
(2) Comprei rosas. Comprei violetas.
(3) Comprei rosas e violetas.

Um dos traços mais úteis do princípio da hiponímia é que ele nos permite ser mais genéricos ou mais específicos de acordo com as circunstâncias.

Embora um termo hiperônimo não implique, em geral, o seu hipônimo, ocorre frequentemente que o contexto situacional ou a modificação sintagmática do termo hiperônimo o determinará no sentido de um de seus hipônimos. Essa é a origem da sinonímia dependente do contexto. E isso sugere i-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gualmente a possibilidade de definir a relação de sinonímia como “hiponímia simétrica”: se *x* é um hipônimo de *y* e se *y* é também um hipônimo de *x* – isto é, se a relação é bilateral ou simétrica –, então *x* e *y* são sinônimos.

Os vocabulários das línguas naturais tendem a apresentar muitas lacunas, muitas assimetrias e indeterminações.

Exemplo: Não há, em inglês, um termo hiperônimo de que sejam co-hipônimas todas as palavras para cores.

– Se é vermelho é colorido.

– Colorido se opõe a branco e a transparente em determinados contextos.

É possível muitas vezes identificar, de acordo com a sua aplicação, os hipônimos de certo termo numa língua com certas unidades lexicais em outra, sem encontrar nesta última um equivalente para o hiperônimo.

Disso se pode concluir que o sentido original nunca se mantém intacto no processo da tradução.

b) Segundo Pietroforte e Lopes (2004)

- **Sinonímia e antonímia**

Segundo Lopes e Pietroforte (2004) dois termos são chamados sinônimos, quando apresentam a possibilidade de se substituir um ao outro em determinado contexto. ‘Novo’ é ‘sinônimo de *jovem*’, porque, no contexto *homem novo*, pode ser substituído por ‘jovem’. No entanto, não existem sinônimos perfeitos, porque eles não são intercambiáveis em todos os contextos. Isto significa que no discurso, o enunciador pode tornar sinônimas palavras ou expressões que em outro contexto não o são.

LIVRO DOS MINICURSOS

Exemplos: *excitação altista dos preços* em vez de *inflação*; *desaquecimento da economia* em lugar de *recessão*

O discurso pode desfazer sinonímias.

Exemplo:

O Belo decorre do equilíbrio resultante da perfeita combinação de todos os elementos esteticamente relevantes.

O Sublime nasce da exacerbação do belo (...)

O Bonito é a forma diminuída do Belo; é o apoucamento do Belo (Teles, 1974, p. 113)

Não há oposição absoluta entre antônimos. Assim, palavras diferentes podem ter um mesmo antônimo, desde que tenham ao menos um sentido em comum.

Exemplo: jovem e velho; fresco e velho.

O discurso estabelece e desfaz antônimos.

Ex: “Uma voz quente deixa Maria gelada.”

• **Hiponímia e hiperonímia**

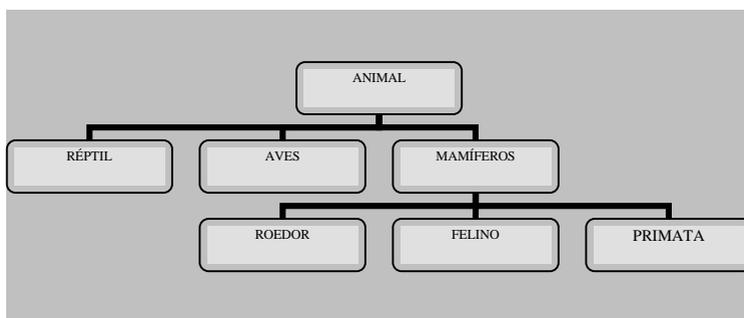
De acordo com Pietroforte e Lopes (2004) a hiperonímia e a hiponímia são fenômenos derivados das disposições hierárquicas de classificações próprias do sistema lexical. Isto significa que há significados que, pelo seu domínio semântico, englobam outros significados menos abrangentes.

Exemplo: Na taxionomia animal, mamífero engloba felino, canídeo, roedor, primata etc.

A quantidade de semas é inversamente proporcional à extensão do sentido da palavra. Ou seja, quanto maior o número de semas, menor será a extensão do sentido. Isto significa que o sentido será cada vez mais claro, mais específico.

	VIVO	CAPAZ DE LOCOMOÇÃO
ANIMAL	+	+
VEGETAL	+	-
MINERAL	-	-

A árvore de classificação pode ser construída pela disposição de termos com menos semas no alto e termos com menos semas embaixo. Assim, o termo englobante é chamado hiperônimo dos demais e, os englobados, hipônimos seus. Vale ressaltar que essa categorização sêmica é construída pelo discurso.



O TRATAMENTO CONCEITUAL DAS RELAÇÕES DE SINONÍMIA, ANTONÍMIA, HIPONÍMIA E HIPERONÍMIA NOS LDPS

a) Cereja e Magalhães (2004)

A abordagem dos autores sobre os sinônimos e antônimos é apresentada de maneira atualizada tanto no volume único quanto no volume 1 do conjunto de livros seriados do livro *Português linguagens* para o ensino médio. Em ambos os volumes a definição se mantém a mesma: “Sinônimos são palavras de sentidos aproximados que podem ser substituídas uma pela outra em diferentes contextos. Sabe-se, entretanto, que não existem sinônimos perfeitos (...) Na linguagem cotidiana, as palavras *furto* e *roubo*, por exemplo, significam a mesma

LIVRO DOS MINICURSOS

coisa; em linguagem jurídica, porém *roubo* se aplica à situação em que a vítima também sofre algum tipo de violência”.

Semelhantemente, o livro apresenta a definição de antônimos da seguinte forma: “Antônimos são palavras de sentido contrário entre si (...) Tão difícil como existir um par perfeito de sinônimos, é haver um par perfeito de antônimos.”

“Um objeto velho, por exemplo, pode ser o oposto de um objeto novo. Porém, dizer que um objeto é menos velho, em certos casos, pode ser equivalente a dizer que ele é mais novo, o que torna a antonímia relativa entre novo e velho.”

Dos sete exercícios apresentados na unidade sobre introdução à semântica, três são sobre sinônimos e antônimos. Entretanto, no volume único, de três exercícios apresentados, um refere-se ao tema.

A abordagem sobre hipônimos e hiperônimos é feita em menor escala em comparação com a abordagem de sinônimos e antônimos. No livro *Português Linguagens*, por exemplo, há abordagem ao tema apenas no volume 1 do conjunto dos livros seriados para o ensino médio. No volume único não nenhuma menção a respeito dos hipônimos e hiperônimos.

Até mesmo no volume seriado, a abordagem é feita de maneira sucinta. Na parte teórica, com uma breve definição: “Hipônimos e hiperônimos são palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, sendo o hipônimo uma palavra de sentido mais específico e o hiperônimo uma palavra de sentido mais genérico.”; e, na parte de exercícios, com apenas uma atividade.

Entretanto, a abordagem é feita de maneira atualizada, partindo do exemplo para a definição, e em conjunto com a noção de campo semântico. Primeiro, o livro propõe a leitura do seguinte enunciado: “Comprou um computador, um monitor, um teclado e uma impressora para o escritório, pois, sem esse, não conseguiria dar conta do trabalho.” (p. 192)

A seguir, faz o seguinte comentário:

Observe que palavras como *computador*, *monitor*, *impressora* e *teclado* apresentam certa familiaridade de sentido pelo fato de pertencerem ao mesmo **campo semântico**, ou seja, ao universo da informática. Já a palavra *equipamento* tem um sentido mais amplo, que engloba todas as outras. No caso, dizemos que o *computador*, *monitor*, *impressora* e *teclado* são **hipônimos** de *equipamento*. *Equipamento*, por sua vez, é um **hiperônimo** das outras palavras.

E, por fim, apresenta a definição anteriormente citada.

Em relação à atividade sobre hipônimo e hiperônimo, o livro apresenta um único exercício (p. 193):

Leia estes grupos de palavras:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Honestidade, fidelidade, preguiça, sinceridade, perseverança• Verde, vermelho, amargo, alaranjado, cor-de-rosa• Colibri, borboleta, beija-flor, pardal, canário |
|---|

- a) Em cada grupo de palavras, existe uma que não pertence ao mesmo campo semântico das demais. Indique-a.
- b) As palavras de cada grupo que pertencem ao mesmo campo semântico podem ser hipônimos de um hiperônimo. Quais são esses hiperônimos?

Respostas:

- a) No 1º grupo, preguiça; no 2º grupo, amargo; no 3º grupo, borboleta.
- b) Virtudes, cores e pássaros, respectivamente.

A crítica ao exercício apresentado pelo livro deve-se ao fato de que o tema é abordado de forma descontextualizada, o que não condiz com a apresentação feita sobre a parte teórica que, por sinal, foi muito interessante apesar de sucinta.

LIVRO DOS MINICURSOS

b) *Pelachin e Pereira (2004)*

As relações de sentido são apresentadas no capítulo sobre lexicologia. A abordagem é breve, por tratar-se de um volume único.

Sinônimos e antônimos

Uma maneira de organizar as palavras é perceber que entre elas pode haver:

- semelhança de sentido, que constitui a sinonímia. Exemplos: *esbelto e magro; gordo e obeso*.
- oposição de sentido, que constitui a antonímia. Exemplo: *magro e gordo*.

Essas relações dependem do contexto.” (p. 375)

No que se refere à conceituação dos hiperônimos e hipônimos, os primeiros são definidos como “palavras de sentido genérico”; e os segundos, “palavras de sentido mais específico” no livro *Português na Trama do Texto* volume único. O ponto positivo é a abordagem do tema mesmo tratando-se de um volume único. O ponto negativo é a ausência de exercícios sobre hipônimos e hiperônimos. Outro ponto negativo é a definição que não menciona a importância do contexto para essas relações.

Hipônimos e hiperônimos

Principalmente na construção de textos, é fundamental perceber que se relacionam:

- Palavras de sentido genérico ou **hiperônimos**. Exemplos: fruta é hiperônimo de maçã, banana, laranja; ser humano é hiperônimo de homem, mulher, criança.

- Palavras de sentido mais específico ou **hipônimos**. Exemplos: maçã, banana, laranja são hipônimos de fruta; homem, mulher, criança são hipônimos de *ser* humano.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

(1) Acaba de chegar ao Brasil um medicamento contra rinite. O antiinflamatório em *spray* Nasonex diminui sintomas como nariz tampado e coriza. Diferente de outros medicamentos, é aplicado uma vez por dia, e em doses pequenas. Estudos realizados pela Schering-Plough, laboratório responsável pelo remédio, mostram que ele não apresenta efeitos colaterais, comuns em outros medicamentos, como sangramento nasal. “O produto é indicado para adultos e crianças maiores de 12 anos, mas estuda-se a possibilidade de ele ser usado em crianças pequenas”, diz o alergista Wilson Aun, de São Paulo. (*Isto É*, 4/11/1998)

O objeto de que trata esse texto é chamado, sucessivamente, de “medicamento”, “antiinflamatório”, “remédio”, e “produto”. Qual desses termos é o que tem o sentido mais geral e qual o mais específico? (adaptação de prova da Unicamp)

(2) Pai e madrasta de Isabella estão presos e primeiro depoimento é marcado para 28 de maio (*O Globo Online*, 08/05/08)

Quebraram a cara! Pai e madrasta de Isabella no xilindró (*Povo do Rio Online*, 08/05/08)

LIVRO DOS MINICURSOS



(4) Retire da música dos Titãs um conjunto de hipônimos e identifique o hiperônimo correspondente.

<p>Família! Família! Papai, mamãe, titia Família! Família! Almoça junto todo dia Nunca perde essa mania...</p> <p>Mas quando a filha Quer fugir de casa Precisa descolar um ga- nha-pão Filha de família se não ca- sa Papai, mamãe Não dão nem um tustão...</p> <p>Família êh! Família ah! Família! oh! êh! êh! êh! Família êh! Família ah! Família!...</p>	<p>Família! Família! Vovô, vovó, sobrinha Família! Família! Janta junto todo dia Nunca perde essa mania...</p> <p>Mas quando o nenê Fica doente Uô! Uô! Procura uma farmácia de plantão O choro do nenê é estri- dente Uô! Uô! Assim não dá prá ver tele- visão...</p> <p>Família êh! Família ah! Família! oh! êh! êh! êh! Família êh! Família ah! Família! hiá! hiá! hiá!...</p>	<p>Família! Família! Cachorro, gato, galinha Família! Família! Vive junto todo dia Nunca perde essa mania...</p> <p>A mãe morre de medo de barata Uô! Uô! O pai vive com medo de ladrão Jogaram inseticida pela casa Uô! Uô! Botaram cadeado no por- tão...</p> <p>Família êh! Família ah! Família! Família êh! Família ah! Família! oh! êh! êh! êh! Família êh! Família ah! Família! hiá! hiá! hiá!...</p>
--	---	---

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(5) Entre as palavras dispostas a seguir, há uma relação hierárquica que pode ser intuitivamente recuperada, mesmo sem grandes conhecimentos de zoologia. Organize as palavras abaixo levando em consideração os conceitos de hiponímia e hiperonímia.

Mamífero	Rato	Lobo	Roedor	Bovídeo	Poodle
Boi	Gato	Cobra	Vertebra- do	Rena	Pitbull
Coelho	Cachorro	Felino	Canídeo	Réptil	Jararaca

(6) Considerando as noções de hiperonímia e hiponímia, estabeleça a relação de sentido que ocorre, no poema do padre Anchieta, entre as palavras pão, comida e manjar.

Ó que pão, ó que comida,
Ó que divino manjar
Se nos dá no santo altar
Cada dia!

(7) Leia atentamente o quadrinho do Mickey e estabeleça a relação de sentido entre as palavras sapatos, vestidos e presentes.

MICKEY

Walt Disney



É importante salientar que as atividades aqui apresentadas são apenas sugestões de aplicação. E, não só podem, como devem ser reelaboradas de acordos com os interesses e objetivos específicos da prática docente. O principal, neste minicur-

LIVRO DOS MINICURSOS

so, é aguçar o interesse tanto pela pesquisa quanto pela prática docente. Para que se perceba, enfim, que no contexto da sala de aula esses termos (pesquisa e prática docente) muitas vezes vistos de forma antagônica deveriam ser na verdade termos sinônimos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Ática, 2004.

DUARTE, P. M. T. *Introdução à semântica*. Fortaleza: EUFC, 2000.

LOPES, I. C. e PIETROFORTE, A. V. S. A semântica lexical. **In:** FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à linguística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2004, p. 111-135.

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Nacional, 1979.

PELACHIN, M. M. e PEREIRA, H. B. *Português: na trama do texto*. São Paulo: FTD, 2004.

TELES, Antônio Xavier. *Introdução ao estudo da filosofia*. São Paulo: Ática, 1974.

**ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA
REFLEXÕES SOBRE A LÓGICA ARGUMENTATIVA
DO DISCURSO JURÍDICO**

Silvia Maria Pinheiro Bonini Pereira (Unirio e UERJ)
sbonini@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Para o operador do Direito é importante saber bem argumentar, pois toda a classe jurídica sofre com a “massificação” da profissão. O que se observa, por um lado, são advogados diante de demandas em excesso e pouco promissoras, de recursos tecnológicos que oferecem muita informação e pouca compreensão e, ainda, da utilização de argumentações reproduzidas. De outro, os magistrados apresentando relatórios sucintos, com fundamentações padronizadas e, muitas vezes, limitando-se a fazer remissões a outros julgados.

Porém, não se trata de um problema do discurso judiciário. À medida que linguagem se dinamiza e que a velocidade de informações aumenta, diminui-se a construção do raciocínio. Assim, de forma paradoxal, a geração criada com inúmeras informações parece cada vez menos capaz de produzir uma construção argumentativa eficaz.

LIVRO DOS MINICURSOS

E, na área jurídica, os juízes não mais se persuadem com a leitura dos argumentos. Então, por que é necessário aprender a Teoria da Argumentação?

A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO JURÍDICA

Segundo Manuel Atienza (2006, p. 18), "a qualidade que melhor define o que se entende por um "bom jurista" talvez seja a sua capacidade de produzir argumentos e manejá-los com habilidade". Porém, destaca o autor (*idem*), "pouquíssimos juristas leram uma única vez um livro sobre a matéria e seguramente ignoram por completo a existência de algo próximo a uma "teoria da argumentação jurídica".

Como esclarece Atienza, na prática jurídica, os argumentos são as razões de Direito, pois nenhum juiz profere qualquer decisão sem fundamento ou motivação, ou seja, sem informar o seu convencimento.

Víctor Manuel Rodríguez (2005), em seus estudos, destaca que a Revolução Francesa, com o advento da separação dos poderes, ensinou a obrigatoriedade de fundamentação das decisões judiciais e, com isso, a racionalização do processo de construção do Direito. Contudo, continua o autor, somente no século passado, na década de 70, foi instituído pelo filósofo e também linguista Chaim Perelman o primeiro curso de Argumentação Jurídica, na Faculdade de Bruxelas.

Cumprе ressaltar que, antes da necessidade de racionalização do Direito, o argumento era considerado secundário, pois o juiz deveria buscar o "justo" baseando-se em critérios religiosos, morais e éticos.

Conceitualmente, a "argumentação jurídica é a arte de procurar, em situação comunicativa, os meios de persuasão disponíveis" (Rodríguez, 2005, p. 13). Deste modo, a argu-

mentação, antes de ser um modo de comprovação da verdade, é um elemento linguístico destinado à persuasão.

Por sua vez, a persuasão se divide em convencimento, ou seja, argumenta-se para se chegar a probabilidade da tese; e comoção, quando a persuasão insufla o estado de espírito do destinatário, atingindo suas paixões, seus preconceitos e suas crenças.

No discurso judiciário, o auditório a ser convencido é o Magistrado (Tribunal ou Juiz). Quando um magistrado analisa uma tese jurídica, para ele pouco importa a figura do arguente, mas sim o seu raciocínio jurídico, que tem um fator persuasivo baseado na linguagem, na interpretação da lei e na análise das provas.

Na argumentação jurídica há a disputa entre dois argumentos verossímeis, uma vez que cada uma das partes procura obter para si o melhor resultado: a adesão do auditório, através da pronúncia da decisão favorável. Deste modo, não há o debate entre o certo e o errado ou entre o justo e o injusto. Pois, quando duas partes estão em litígio, apresentam duas ideias opostas que coexistem e são plausíveis.

Os principais argumentos jurídicos, enumera Rodríguez (2005), são os de autoridade e por analogia.

O argumento de autoridade é aquele no qual o arguente utiliza a lição de pessoas conhecidas e reconhecidas, em determinada área do saber, para corroborar sua tese. O que se objetiva neste argumento é demonstrar para o auditório que a tese defendida é reflexo de um pensamento confiável e também científico.

Já o argumento por analogia é aquele que transita de um caso concreto a outro, em razão da similitude em alguns aspectos. Exemplifica-se tal argumento com um trecho da música “Cálice” de Chico Buarque:

LIVRO DOS MINICURSOS

“vinho tinto de sangue”.
= vinho tinto.
= tinto de sangue.

O compositor, através da ambiguidade e da metáfora, criou dois pares. O primeiro par evoca a Comunhão e o segundo, um corpo dilacerado, ambos remetendo à Paixão de Cristo, à tortura e ao momento político. Trata-se de um expressivo recurso linguístico que convence o ouvinte (receptor) a respeito da intensidade da dor sofrida na tortura.

Ressalta-se que o ser humano utiliza muito as comparações e as semelhanças ao raciocinar logicamente, ou seja, emprega a analogia no cotidiano. Na Teoria da Argumentação Jurídica, a jurisprudência, fonte do Direito, repousa no princípio da equidade, através do qual, o Poder Judiciário deve aplicar resultados equivalentes a casos semelhantes e, para isso, utiliza determinados julgados como parâmetro. Assim, o recorte de uma jurisprudência pode ter a força do próprio argumento em si, por trazer implícito a invocação de tratamento idêntico ao do paradigma evocado; além de ter a eficácia de autoridade científica, pois goza da presunção de que o Relator do julgado é uma autoridade com notório saber jurídico.

OS DISCURSOS: JURÍDICO E CIENTÍFICO

Não se deve confundir a argumentação jurídica e o discurso científico, pois o argumentante não procura a verdade científica *erga omnes*, mas sim o convencimento de pessoas determinadas (auditório), a respeito de uma tese que surge em determinada situação fática e específica (caso concreto).

No discurso judiciário, a argumentação volta-se para o convencimento do auditório, que é o julgador, fazendo com que ele seja conduzido à conclusão.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O discurso jurídico reside em matéria humana e por isso carregada de subjetivismo. Neste sentido, quando alguém se dispõe a ouvir uma argumentação, se predispõe também a fazer sua inteligência e, com isso, produzir um novo texto, travando um verdadeiro diálogo intertextual.

Destaca-se, neste sentido, que a intertextualidade é o diálogo que o discurso do argumentante faz com outros textos e que podem, ou não, fazer parte do universo do receptor. Assim, um discurso para ser um forte argumento necessita, além de um bom conteúdo, da compreensão do auditório e da coerência com os demais argumentos do texto e da realidade.

Torna-se necessário exemplificar algumas relações intertextuais que se apresentam como verdadeiros argumentos, abaixo enumeradas:

a) **A intertextualidade e a pressuposição:** são proposições tomadas pelo produtor do texto como já estabelecidas. Em verdade, trata-se de um outro texto, que corresponde à opinião geral, a uma experiência textual acumulada. Ex: **A** ameaça da violência urbana.

O artigo definido indica uma proposição que tem significado existencial, ou seja, pressupõe a existência de uma ameaça. Trata-se de uma pressuposição tomada como tácita pelo produtor do texto e difícil de desafiar.

b) **A intertextualidade e a negação:** as frases negativas são usadas com finalidades polêmicas. Ex: Tarso Genro afirma que não há nenhuma denúncia contra Renan Calheiros. (*O Dia on line* de 25/5/2007)

A segunda oração pressupõe a proposição, observada em algum outro texto, de que há alguma denúncia a ser feita.

c) **A intertextualidade e o metadiscurso:** forma peculiar de intertextualidade em que o autor se distancia de si próprio no texto. Tal efeito se dá através de frases evasivas, que

LIVRO DOS MINICURSOS

utilizam expressões como “tipo de”, “espécie de”, com paráfrases ou metáforas. Ex: Estradas federais: 75% apresentam algum *tipo de* problema. (*O Dia on line* de 31/10/2007)

d) **A intertextualidade e a ironia:** a natureza intertextual da ironia é demonstrar uma disparidade entre o enunciado e a função real dele, que é a de expressar, ou denunciar, algum tipo de atitude negativa. Ex: Uma ‘praia’ na Baixada. (*O Dia on line* de 10/11/2007)

e) **A intertextualidade e as transformações textuais:** as cadeias intertextuais podem ser complexas, como textos diplomáticos ou os que envolvem negociações de mercado de capitais. Mas, tais textos podem ser transformados em escritos de mídia, em comentários, em livros ou artigos acadêmicos, em discursos parafraseados e, até mesmo, em conversas informais.

Assim, os tipos de textos variam de acordo com o tipo de redes de distribuição, de cadeias intertextuais e de auditórios.

f) **A intertextualidade e os sujeitos sociais:** um texto coerente está ligado ao propósito de atingir o receptor e, desta forma, atingir várias identidades sociais.

Os sujeitos do discurso são também sujeitos sociais. Assim sendo, a eficácia política e ideológica do discurso depende do diálogo entre o argumentante e os sujeitos sociais.

O PONTO DE VISTA DO ARGUMENTADOR

Em algumas petições jurídicas, o julgador dá maior atenção à narrativa dos fatos do que a persuasão referente ao direito. A narrativa, aparentemente informativa, pode se transformar em verdadeiros argumentos diluídos no texto.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Sabe-se que em um texto evidentemente narrativo está presente a transformação no espaço e no tempo, buscando apenas informar ao ouvinte sobre tais fatos. Mas, por ser uma criação do intelecto humano, a narrativa assume um ponto de vista que parte de seu autor, construída a partir de sua interpretação pessoal. De forma que se torna uma tese a ser comprovada pela argumentação.

Ingo Voese (2006, p. 97) esclarece que há na língua recursos que permitem a inclusão do ponto de vista do argumentador, através de algumas escolhas linguísticas. Para o autor, "a certeza, a probabilidade ou a dúvida do enunciante, uma vez verbalizadas, podem direcionar ou influenciar o julgamento do auditório", abaixo exemplificado:

Os exemplos seguintes revelam posições diversas do enunciante a respeito da inocência de João:

- a) É necessário considerar João inocente.
- b) É possível considerar João inocente.
- c) É certo que João é inocente.
- d) É provável que João seja inocente.

Um caso interessante ocorre com o verbo dever, cujo empregado pode remeter a é necessário como a é provável em:

- a) João deve ser considerado inocente.
- (...)

Deste modo, a escolha dos verbos empregados na argumentação, bem como do tempo e modo verbal se torna importante recurso de persuasão.

Quanto à estrutura lógica, Rodríguez (2005) apresenta alguns tipos de argumentos que fazem parte do discurso judiciário:

- a) Raciocínio *a contrário sensu*, também chamado de raciocínio de interpretação inversa, fundamentado no princípio da le-

LIVRO DOS MINICURSOS

galidade. Trata-se da invocação ao receptor de que, se a norma jurídica prescreve uma conduta e a sua transgressão uma sanção, devem-se excluir de sua incidência todos os sujeitos que não sejam alvo literal daquele preceito.

Exemplifica-se: a prisão cautelar é lícita quando houver indícios de autoria e de materialidade da prática delituosa, *a contrário sensu*, a ausência desses indícios torna a prisão ilegal.

b) Raciocínio *ad absurdum*: tende a mostrar a falsidade no discurso argumentativo, ou seja, um dado não verdadeiro que tenha permitido o desvio no raciocínio do julgador. Procura, com isso, demonstrar o absurdo e restabelecer a verdade que deveria estar contida na argumentação.

Trata-se de uma argumentação indireta e que tem por fundamento lógico o fato de duas ideias contraditórias não poderem ser verdadeiras e falsas ao mesmo tempo.

c) Argumento *a coherentia*: quando, aparentemente, duas normas jurídicas regulam o mesmo fato. No caso de brechas na lei, quando se trata de coerência, devem-se procurar falhas na enunciação do conjunto normativo. Pois, a lei não é um dogma inatingível, mas sim direção dogmática, sujeita à construção argumentativa.

d) Argumento *a fortiori* ou com maior razão: impõe uma distinção entre norma proibitiva e permissiva.

Exemplifica-se: um contrato rubricado por duas testemunhas não tem força executiva, então, com maior razão, um contrato agrafo também não é exequível.

e) Argumento de Córax: procura demonstrar que a ausência de lacuna paradoxalmente causa a imperfeição da argumentação. Cumpre destacar a história de Córax, narrada por José Luiz Fiorin (2007), *in verbis*:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Conta-se que, na Sicília, no início da codificação da retórica, havia um professor chamado Córax, que começou a cobrar por suas lições. Ele teve um discípulo de nome Tísias, a quem aceitou ensinar suas técnicas de persuasão e ser pago de acordo com os resultados obtidos pelo aluno, quando passasse a atuar diante dos tribunais.

O que combinaram foi que, quando Tísias defendesse o primeiro cliente, pagaria ao mestre se ganhasse o processo, e não lhe pagaria nada se o perdesse.

Logo depois de terminar seus estudos, Tísias entrou com um processo contra o seu professor, dizendo que não lhe devia nada. Ele poderia perder ou ganhar esse que era o seu primeiro processo. Dizia que se perdesse, isto é, se o tribunal determinasse que ele pagasse as lições de Córax, não precisaria pagar nada, porque, em virtude do acordo entre eles, se perdesse o primeiro processo, não necessitaria remunerar o trabalho do professor. Se ganhasse, não deveria pagar nada ao mestre, em razão da sentença.

Córax, em sua defesa, disse que se Tísias perdesse ou ganhasse o processo deveria pagar. Pois, se o tribunal determinasse o não pagamento, ele ganharia a causa então deveria pagar em razão do acordo entre eles. E se o tribunal decretasse o pagamento, teria perdido a demanda, mas deveria pagar em obediência ao veredicto judicial.

Conta-se que os juízes puseram os dois para fora do tribunal a bastonadas.

A citação acima ilustra a tese da antítonia, ou seja, a presença de dois discursos, em oposição, cada qual produzido por um ponto de vista distinto e cada projetado a uma realidade específica. Contudo, toda verdade constituída de um discurso pode ser desconstruída por um contra discurso, ou seja, tudo que é feito por palavras pode ser desfeito também por palavras.

f) Argumento *ad hominem* ou dirigido aos homens. O argumentante critica mais a pessoa, do que argumenta. São ataques pessoais à parte contrária, como um insulto, que visa afastar a verdadeira discussão.

LIVRO DOS MINICURSOS

A LINGUAGEM COMO ARGUMENTO

Para que exista argumentação efetiva é necessário que alguém se disponha a discursar. Porém, conseguir atenção do auditório não é algo fácil. Existem técnicas para o orador discursar, como roupa apresentável, gestos firmes e adequados, entonação e impostação da voz. Já, para o redator, a única técnica disponível é a linguagem, que se transforma em argumento.

Para o operador do Direito bem argumentar, ele precisa valer-se de uma linguagem adequada, ou seja, utilizar uma linguagem culta, selecionando palavras que verdadeiramente exteriorizem as ideias e os argumentos. Tal seleção consiste no argumento de competência linguística.

Desta forma, o vocabulário técnico-jurídico é, no discurso judiciário, o mais importante a ser dominado, pois, se bem articulado, traz a presunção de bom conteúdo. Por outro lado, o jargão jurídico (ou gíria profissional), não representa um argumento de competência linguística, por ser constituído de palavras que não possuem nenhum arcabouço técnico. Diferentemente da linguagem jurídica, que é uma linguagem técnica e que tem o arcabouço teórico e sentido científico.

Por outro lado, não se devem utilizar jargões jurídicos ou arcadismos como se fossem argumentos de competência linguística, pois podem quebrar a coerência do discurso. O que determina a eficiência do texto não é o emprego de palavras incomuns, mas sim a seleção de termos claros e precisos que enunciem a ideia que se quer transmitir para convencer o auditório.

HONESTIDADE DA ARGUMENTAÇÃO

Destaca-se que não se mede a honestidade da argumentação pela ação que o operador do Direito defende. Porém,

quando há falácias na argumentação, ocorre o prejuízo da verossimilhança e o desvio do percurso lógico argumentativo.

Ressaltam-se algumas falácias argumentativas: o preconceito e a generalização (ex: nas favelas só têm criminosos); o reducionismo, com o esquecimento de causas diversas e a retirada de elementos importantes; deixar de responder questões pertinentes, fugindo ao tema; atingir a pessoa do argumentante; e apelar para a piedade do julgador.

No que refere a esta última falácia, cumpre apresentar o exemplo trazido por Rodríguez (2005, p. 241). O réu alega, em sua defesa, que é pobre e nunca se envolveu com crimes, pois se o fizesse teria melhores condições econômicas. Porém, contratou um advogado renomado e de honorários elevados, com o reducionismo, as premissas conduzem o auditório a conclusão de que o réu tem dinheiro e que o mesmo não foi obtido honestamente.

Portanto, proposições desvirtuadas fazem com que a argumentação seja falha. No exemplo, a fuga à verossimilhança ofende ao receptor, quebra a coerência do texto e põe fim a capacidade de convencimento.

A eficiência do silogismo depende da coerência que a premissa maior (PM), com caráter genérico, garantirá e desde que esta possa promover a inserção do específico da premissa menor (pm). Ingo Voese (2006, p. 49) informa que a premissa maior só tem relevância na argumentação "quando se submete aos limites que a sociedade estabelece com base nos deônticos é permitido, é proibido e é possível, isto é, a PM deve respeitar o instituído socialmente, conste ele em lei ou não." E apresenta o seguinte silogismo:

PM: Todo aquele que age sob pressão das determinações sociais não deve ser condenado.

pm: Ora, João agiu sobre pressão das determinações sociais.

Tese: João não deve ser condenado.

LIVRO DOS MINICURSOS

Neste tipo de silogismo, o argumentador terá duas tarefas, ambas difíceis: convencer o auditório de que a PM é uma referência aceita pela sociedade e de que João agiu sob pressão das determinações sociais.

Assim, a honestidade na argumentação passa pela construção de um discurso apto a conduzir auditório a uma conclusão aceitável.

A CONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS

A melhor dica para argumentar é ser interessante, ou seja, o argumentador não deve dizer tudo o que sabe, mas apenas o que o auditório precisa saber.

O discurso oral tem um estilo próprio, atinente ao estudo da oratória, já o discurso escrito, que tem como seu principal elemento a competência linguística, não pode se afastar das técnicas de redação.

Portanto, apresentam-se as seguintes dicas de construção textual:

- a) Procure colocar a ideia principal do período como oração principal.
- b) Evite inversões dos termos da oração.
- c) Procure evitar ecos na escrita, quem rima é o poeta.
- d) Fuja do excesso de informações em um só período (períodos longos).
- e) Podem-se construir frases mais longas quando o assunto é fácil e mais curto quando o assunto for difícil, para não haver esforço do leitor.

Além disso, deve-se também observar as 10 (dez) regras de elaboração de um texto jurídico:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

1. Não fugir ao tema proposto. A fuga ocorre quando o tema se aproxima de outro tema semelhante, geralmente quando o escritor não domina o conteúdo e é uma forma de burlar a questão.
2. Evitar gírias e palavrões. A petição é uma escrita científica, logo deve respeitar os padrões linguísticos da norma culta. A gíria se refere à linguagem oral, caso tenha que usá-la, colocá-las entre aspas.
3. Atenção à gramática, principalmente a pontuação. O tropeço no idioma corresponde a não dominá-lo, logo perde-se no argumento linguístico.
4. Cuidado com as concordâncias, tanto verbal quanto nominal.
5. Evitar as repetições de palavras, pois prejudica a fluência do texto, sua concisão e compreensão.
6. Procure não elaborar períodos longos, pois prejudicam a compreensão do leitor. Portanto, não se empolgue nos argumentos querendo dar ênfase.
7. Evite abreviações.
8. Não fazer uso da primeira pessoa, seja do singular ou do plural, para não se incluir na discussão. Usa-se a terceira pessoa na argumentação jurídica porque a petição exige um distanciamento.
9. Ponto final e pronto. Não se deve usar: fim, justiça ou epígrafes.
10. Distribuir as ideias nos parágrafos.

COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS

A **coesão textual**, segundo os estudos de M. Halliday, revela a construção do texto enquanto edifício semântico. A

LIVRO DOS MINICURSOS

metáfora informa que, assim como as partes que compõe o edifício devem estar bem conectadas, as partes de uma frase deve se apresentar bem ligadas, para que o texto cumpra sua função primordial de conectar o emissor ao receptor.

Tipos de coesão:

a) Coesão léxica: obtida pelas relações de sinônimos ou quase sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e formas elididas.

b) Coesão gramatical: conseguida a partir do emprego adequado dos pronomes, adjetivos, pronomes substantivos, pronomes pessoais de terceira pessoa, elipse, determinados advérbios e expressões adverbiais, conjunções e numerais.

Pode existir uma ruptura voluntária ou involuntária da coesão:

a) Voluntárias: inserção de um comentário, como a intervenção do narrador. Ex: *gostaria de dizer – não sei se devo – que ele nunca agiu bem como amigo*; ou anacolutos (ruptura da coesão sintática). Ex: *não sei, crio que ele não chegará*.

b) Involuntárias (erro): frases inacabadas, ambiguidades em relação ao antecedente do pronome, erros de concordância etc. Ex: *entre a cadeira e a mesa, creio que ela gostaria mais dela*.

Já a **coerência textual** é a não-contradição de sentidos entre as passagens do texto, na existência da continuidade semântica, possibilitando a atribuição de sentido e assegurando um princípio, um meio, um fim, bem como a adequação da linguagem a cada tipo de texto.

Assim, a coesão auxilia no estabelecimento da coerência, entretanto, não é algo indispensável. O importante é observar que, para se obter coerência, devem-se empregar com propriedade as partículas de transição e palavras de referência. Entende-se por partículas de transição os conectivos: preposições, conjunções e pronomes relativos; e palavras de referência os pronomes em geral, os advérbios, as locuções adverbiais e, até mesmo, as orações e períodos.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste sentido, há operadores na língua que conduzem a uma conclusão relativa a argumentos de enunciados anteriores, tais como os conectivos. Observe-se a força dos operadores:

Todo aquele que mata em legítima defesa não deve ser condenado.

Ora, João agiu em legítima defesa.

Logo, João não deve ser condenado.

No silogismo, o par de operadores “ora... logo” conduz a uma tese e a chegada a uma conclusão é linear, não admitindo negociações.

Todo aquele que mata em legítima defesa não deve ser condenado

Se João agiu em legítima defesa.

Então, João não deve se condenado.

Nesse silogismo reside uma fragilidade de convicção do argumentador.

Em termos de estratégia argumentativa, porém, o par: “ser... então” pode produzir excelentes resultados, especialmente quando o argumentante tem uma convicção e quer apertar dúvidas. Ele finge, então, abrir mão da atividade de construção da tese, desarmando o auditório e ampliando as possibilidades de adesão à tese.

A RETÓRICA E A ARGUMENTAÇÃO

Entende-se por retórica, segundo Fiorin (2007), a técnica, ou conjunto de técnicas, que visa convencer alguém sobre alguma coisa. Provém do grego *rhetoriké* que significa “arte da oratória” ou “ato de falar” – o discurso. Alheio às verdades absolutas, o trabalho de persuasão tem pilares em opiniões, crenças, valores e ideologias.

O filósofo Aristóteles dividiu os raciocínios em:

LIVRO DOS MINICURSOS

a) **Necessários:** aqueles cuja conclusão decorre necessariamente das premissas colocadas, ou seja, sendo verdadeiros os princípios, a conclusão não pode ser inválida. As premissas são as proposições, as ideias das quais se parte para chegar a uma conclusão. São os silogismos demonstrativos:

 Todos os metais são bons condutores de eletricidade

 Ora, o mercúrio é um metal.

 Logo, o mercúrio é um bom condutor de eletricidade.

No exemplo acima, a conclusão não depende de valores, da visão do mundo, de posição religiosa ou de sentimentos. Estes silogismos são estudados pela lógica.

b) **Preferíveis:** aqueles cuja conclusão é possível ou provável, mas não é necessariamente verdadeira, porque as premissas, sobre as quais a argumentação se assenta, não são logicamente verdadeiras. São os silogismos dialéticos ou retóricos.

 Todo filho ama a mãe.

 Ora, Pedro é filho.

 Logo, Pedro ama a mãe.

Nesse caso, é possível ou é provável que Pedro ame a sua mãe, mas não é logicamente verdadeiro. A admissão das premissas depende de valoração.

Os raciocínios preferíveis são estudados pela retórica e destinam-se a persuadir alguém de que sua tese deva ser aceita, porque é a mais adequada, provável e verossímil.

CONCLUSÃO

O segredo da argumentação é a humildade. Portanto, para imprimir um sentido ao discurso o argumentador deve observar vários fatores externos à argumentação, como o currículo para quem argumenta, a aparência, as citações formuladas, o histórico, a segurança dos argumentos, entre outros. Mas, antes de tudo, deve ser humilde e reconhecer que o centro das atenções no discurso é o auditório.

Argumentar, portanto, consiste na adaptação das capacidades pessoais – através do trato com a linguagem, da erudição, do raciocínio e conhecimento jurídicos –, para atrair e convencer o auditório.

Assim, aquele que estuda argumentação para demonstrar que sabe bem argumentar está a um passo de construir um discurso falacioso e nada persuasivo.

Finalizando, a criatividade na argumentação jurídica repousa na ousadia que fomenta a discussão, mas há o risco de repulsa, pois gera insegurança. Neste sentido, cabe ao argumentador decidir, como fez Clarice Lispector, que iniciou o seu romance “Uma aprendizagem ou livro dos prazeres” com uma vírgula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATIENZA, Manuel. *Razões do direito: teorias da argumentação jurídica*. 3ª ed. São Paulo: Landy, 2003.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Hermenêutica e interpretação constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1988.

BOAVENTURA, Souza Santos. *Discurso e poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1988.

LIVRO DOS MINICURSOS

BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico*: lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 1995.

CHAIM, Perelman. *Lógica jurídica*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FIORIN, José Luiz. A arte da persuasão. *Discutindo a Língua Portuguesa*, Ano 1, n. 4, p. 18-21, 2007.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 10ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LARENZ, Karl. *Metodologia da ciência do Direito*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1989.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. *Argumentação jurídica*: técnicas de persuasão e lógica informal. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOESE, Ingo. *Argumentação jurídica*. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2006.

**ASPECTOS ENVOLVIDOS
NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA**

Giselle Aparecida Toledo Esteves

giselle_esteves@hotmail.com

Vinicius Maciel de Oliveira

vmoliveira@vista.aero

INTRODUÇÃO

Em muitos anos escolares, especialmente durante o Ensino Médio, os professores se deparam com o desânimo de seus alunos nas aulas de produção textual escrita. Muitos estudantes alegam não saber o que escrever, como se qualquer ideia simplesmente sumisse diante da folha de papel. Busca-se, com este artigo, abordar alguns aspectos básicos aos quais os professores devem estar atentos ao propor uma atividade de produção textual escrita.

Há uma concepção de língua subjacente ao trabalho do professor em cada atividade realizada em sala de aula. O trabalho de produção textual discutido neste texto é fundamentado pela noção de língua numa perspectiva interacional, e, portanto, é compreendida como sistema diversificado usado para interação comunicativa.

LIVRO DOS MINICURSOS

Ressaltam-se, inicialmente, algumas premissas ignoradas em algumas aulas de produção textual. A primeira: a produção escrita é dialógica. A escrita, como qualquer atividade de interação comunicativa, depende da presença de um interlocutor e, muitas vezes, os professores ignoram esse fato, fazendo com que os alunos escrevam *somente* para o próprio docente. A segunda: a produção escrita requer envolvimento. A falta desse componente é um dos argumentos mais usados pelos estudantes para justificar o fracasso da atividade. Logo, um papel importante do professor é planejar aulas levando em conta a necessidade de motivar seus alunos. A terceira: os alunos não devem ser obrigados a acertar na primeira produção que elaboram. Essa condição, muitas vezes implicitamente imposta, não colabora para a superação daqueles estudantes com maior dificuldade em escrever. Muitos professores agem como se fosse fácil conjugar teoria e prática, como se cronistas ou romancistas renomados publicassem suas primeiras versões sem terem relido suas obras e, em algum momento, feito intervenções, desde simples trocas lexicais até rasuras em construções inadequadas. Aliás, rasura é uma palavra detestada por muitos docentes, já que não levam em conta que é precedida por uma atividade de autoavaliação, parte importante do desenvolvimento da elaboração de textos escritos. A quarta: mais importante do que atribuir nota a uma redação é preocupar-se com o objetivo da análise do texto, em função do qual o docente decide entre avaliar e corrigir.

ELABORANDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Espera-se que os alunos saibam o que fazer, especialmente durante os dois últimos anos de Ensino Médio, ao serem requisitados para redigir um texto aos moldes do Vestibular ou de qualquer outro concurso que exija tal produção. No entanto, o professor não pode ignorar a heterogeneidade em cada turma e a realidade social de muitas escolas públicas e particulares,

podendo encontrar alunos mais ou menos preparados. Geraldini (1984, p. 19) comenta a posição de professores até hoje recorrente nas aulas de português:

Queremos que nossos alunos escrevam, mas não lhes criamos condições para tal. O processo rotineiro de orientar a redação tem sido mais ou menos assim: damos um título (silencioso por excelência porque coisa alguma lhe sugere!) ou aumentamos o sofrimento deles, deixando o tema livre e esperamos tranquilos o fim da aula para recolher o produto suado daqueles angustiados minutos. Todos sabemos o quanto nos custava atingir os limites mínimos de linhas (estes limites são indispensáveis neste processo, do contrário ninguém escreve nada!). Mas assim mesmo, continuamos a submeter nossos alunos a essa tortura monstruosa que é escrever sem ter ideias.

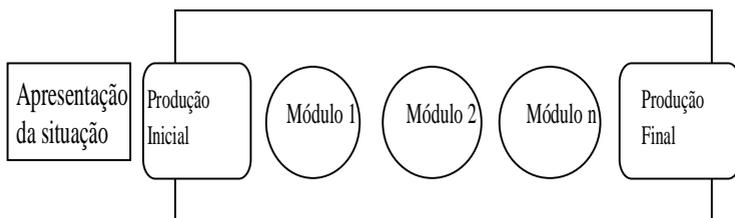
O docente precisa conhecer a escrita de seus alunos para que possa trabalhar em prol de seu desenvolvimento. Recorre-se, então, à elaboração de uma sequência didática, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é constituída por um "conjunto de atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversa".

Os autores ressaltam a importância de trabalhar com gêneros textuais¹⁶, pois, com a atividade de produção textual, objetiva-se alcançar um maior domínio dos gêneros, desenvolver a adequação comunicativa de gêneros que, a depender da realidade à qual os alunos pertencem, podem ser pouco conhecidos.

¹⁶ Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas correntes. (...) são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

LIVRO DOS MINICURSOS

A estrutura básica de uma sequência didática é a seguinte (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 98):



Apresentação da situação

A primeira etapa da sequência dedica-se ao esclarecimento da tarefa a ser realizada. Deve-se explicitar aos alunos qual o gênero textual a ser produzido, qual o interlocutor da produção, quem participará da produção (atividade individual ou em grupo). Nesse momento, o professor deve demonstrar exemplos dos gêneros que serão produzidos, explorando suas características e pedindo a colaboração dos alunos para a análise.

Ademais, deve propor que os alunos pesquisem, leiam mais sobre o tema do texto que terão de escrever. No caso de uma redação para Vestibular ou concurso que tenha como tipo de texto predominante o dissertativo-argumentativo, os professores podem fazer que os alunos se reúnam em grupo e reflitam sobre teses e argumentos em relação ao tema. Também podem analisar junto com os alunos redações de Vestibular e/ou outros gêneros predominantemente argumentativos, como o artigo de opinião e o editorial de jornal, com o intuito de confrontar suas características (tais como: quem escreveu, público alvo, onde foi publicado, data da publicação) e refletir sobre boas estratégias de argumentação. Essa fase é extremamente importante, pois o professor não pode perder a oportunidade de *motivar* seus alunos, levando textos de seu interesse, pedindo para que atuem na pesquisa aos temas que envolvam

aspectos éticos e sociais, dando-lhes voz, deixando-os à vontade para se expressarem e mostrando que escrever não é uma atividade que requer talento, mágica ou que flui naturalmente, mas precede uma série de estratégias de planejamento (como, por exemplo, escrever no rascunho, primeiramente, as teses e argumentos discutidos que poderão fazer parte dos parágrafos de desenvolvimento e, posteriormente, o esboço da introdução e da conclusão). Com uma boa exposição, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), qualquer aluno tem mais possibilidade de completar a tarefa.

Produção Inicial

Após a apresentação, ocorre a fase de *produção inicial*, também intitulada neste artigo como *fase diagnóstica*. Nesse momento, os alunos devem “pôr a mão na massa” e construir seu próprio texto. Antes de cumprir a atividade, os alunos devem ter consciência de que terão seus textos corrigidos e não avaliados, ou seja, os alunos não receberão nota, mas seus textos apresentarão sugestões sobre coerência dos argumentos (o professor pode, por exemplo, fazer questionamentos quando acredita que algum argumento seja falho) e indicações sobre desvios gramaticais (o professor deve criar códigos que os indiquem). É importante deixar claro aos alunos que escrever algo inadequado faz parte do processo de aprendizagem da escrita de gêneros que não são naturalmente aprendidos no cotidiano, apenas na escola. O professor, ao realizar a delicada tarefa de corrigir, não deve causar constrangimentos, inibi-los; muito pelo contrário, também deve procurar pontos positivos para ressaltar. Afinal, o que Luft (1999, p. 21) afirma acerca das crianças também ocorre com os adolescentes: “... à medida que suas folhas se enchem de correções do professor, e ela é censurada na sua linguagem, a criança perde a espontaneidade, e parte importante de sua personalidade se encolhe, fica tolhida, murcha”.

LIVRO DOS MINICURSOS

Desenvolvimento dos módulos

Com os módulos, trabalha-se “os problemas que aparecem na primeira produção” e busca-se “dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 103).

Essa fase da sequência será guiada pela fase anterior. O professor pode escolher dar os módulos para toda a turma, dividir em grupos ou individualmente. Seguem, abaixo, exemplos dessa prática:

a) Módulo geral

Em um primeiro momento, é possível criar um módulo geral, que abarque, por exemplo, problemas de coerência. O professor pode levar alguns parágrafos feitos pelos alunos (sem que a autoria seja revelada) e pedir para que a turma discuta em grupos as possíveis falhas ou pontos positivos da argumentação. Também pode levar outros textos predominantemente argumentativos para discutir diferentes estratégias argumentativas. Esses tipos de atividades são intituladas de “atividades de observação e de análise de textos”.

b) Módulo específico - estrutura

O professor pode pedir aos alunos que não estruturaram muito bem alguma parte da redação (introdução ou conclusão, por exemplo) completem essa parte de um texto pronto. Os autores denominam esse tipo de atividade “tarefas simplificadas de produção de textos”.

c) Módulo específico – gramática

Para os alunos que apresentaram desvios muito recorrentes da norma padrão, pode ser preparada uma atividade que

vise à correção, em dupla ou grupo, de equívocos apresentados pelos próprios alunos em seus textos.

Produção final

Nessa fase, os professores devem propor a reescrita dos textos da *produção inicial*. Deve deixar claro que além de corrigir, irá avaliar os textos. Será necessário, então, expor seus critérios de avaliação e correção. Quanto à avaliação, o professor demonstra e comenta a grade desenvolvida. Outra opção é construir, com os próprios alunos, os critérios da grade de avaliação, discutindo, inclusive, o valor de cada quesito. Quanto à correção, comentários sobre coerência e códigos que apontam desvios da norma padrão devem ser mantidos.

AVALIAR X CORRIGIR

Normalmente, o professor, ao analisar um texto, espera medir o conhecimento do aluno. Muitas vezes, para tanto, não aplica critérios de avaliação, fazendo com que a nota atribuída seja resultado de uma visão subjetiva e até mesmo injusta, pois pode favorecer uns e desmerecer outros, em função da imagem prévia que o docente cria a respeito de seus alunos.

De fato, avaliar e corrigir são usados como sinônimos. No entanto, com base em Serafini (1998), faz-se uma distinção. Avaliar, no presente artigo, refere-se ao julgamento do texto, que apresenta ou não pouquíssimas modificações, e a atribuição de um valor que é consequência da avaliação de diferentes critérios. Logo, avaliar compreende uma atividade mais geral cujo enfoque está voltado para o resultado do trabalho desenvolvido pelo aluno. Diferentemente, corrigir implica uma atividade mais detalhista que engloba não só a marcação ou modificação dos equívocos feitos pelos alunos, mas também comentários sobre os desvios, com intuito de dar-lhes pistas

LIVRO DOS MINICURSOS

para que trilhem caminhos mais adequados quando procederem à atividade de reescritura.

Considera-se que ambas as atividades se completam e colaboram para que o aluno tome consciência dos critérios nos quais obtém sucesso e que precisa exercitar mais.

Montando uma grade de correção: critérios

Antes de montar uma grade de correção, é necessário ter em mente os objetivos da atividade de produção textual desenvolvida. As orientações presentes neste artigo baseiam-se na produção do seguinte gênero textual: “redação para concurso público e/ou vestibular”. Então, o objetivo da atividade é a escrita de textos predominantemente argumentativos.

Abaixo, segue uma grade considerada básica:

(A) Adequação ao tema	(B) Adequação ao tipo de texto	(C) Adequação à modalidade da língua	(D) Coerência Textual	(E) Coesão Textual
0 - 20	0 - 20	0 - 15	0 - 25	0 - 20

Os valores são estipulados para cada critério de acordo com a importância dada, pelo professor, a cada um. A tradição do ensino da escrita formal demonstra a preocupação demasiada do professor em apontar e consertar os desvios da norma padrão, minimizando o valor da criatividade, de como os alunos desenvolvem seus argumentos. Enfocar os desvios de norma faz com que os alunos, especialmente os que cursam os primeiros anos do ensino fundamental, sintam-se ainda mais desencorajados a escrever. Portanto, o valor desse critério pode ser ainda mais reduzido se o objetivo for produzir textos de outros gêneros.

Esses critérios estão vinculados a três competências:

Competência 1) Critérios A e B

- *Requer domínio da leitura*

1) Da coletânea que acompanha a proposta

Observa-se se houve percepção e leitura crítica de textos que podem fazer parte da coletânea, tais como quadrinhos, charges, textos publicitários e fotos ou desenhos em geral. Ademais, avaliam-se: (i) a desconsideração ou cópia da coletânea; (ii) o emprego excessivo de elementos transcritos da coletânea; (iii) a percepção de pressupostos e subentendidos; (iv) a identificação de pontos de vista presentes na coletânea; e (v) a relação entre informações e pontos de vista.

2) Do comando para a realização da redação

Deve-se atentar: (i) ao cumprimento ou não da exigência do título (se isso ocorrer); (ii) à elaboração do tipo textual requerido (predominantemente argumentativo); (iii) à adequação ao tema (se há algum tipo de fuga – parcial ou total); e (iv) à adequação ao número de linhas proposto. Não estando de acordo com os itens (ii) e (iii), o texto obtém nota mínima, o que não significa que o professor deva deixar de corrigi-lo.

Competência 2) Critério C

- *Requer domínio das variedades da língua*

Em função do comando da redação, deve-se avaliar se há domínio da norma padrão e das marcas próprias da escrita. É necessário cuidado ao analisar a pontuação. Recomenda-se que se decida à qual critério esse item pertence – C ou E – para que não se cometa a injustiça de penalizar o aluno mais de uma vez.

Competência 3) Critérios D e E

- *Requer alto nível de letramento*

Deve-se perceber, pelo texto, o grau de domínio dos assuntos atuais, da capacidade de reflexão clara e objetiva revelada pelas construções de teses e argumentos bem fundamentados, e a utilização adequada de recursos linguísticos coesivos.

É possível adaptar a grade básica de diferentes formas. Uma delas é a união dos critérios A e B, além do acréscimo do critério “adequação à leitura da coletânea”:

A) Adequação ao tema e ao tipo de texto	B) Adequação à leitura da coletânea	C) Adequação à modalidade da língua	D) Coerência Textual e coesão textual
0 - 25	0 - 20	0 - 10	0 - 25

CONCLUSÃO

Para produzirem textos de qualidade, os alunos devem saber sobre o que querem dizer, a quem querem escrever e a qual gênero recorrerá para desenvolver suas ideias. Essas atividades subjacentes à atividade de escrita devem estar bem claras, de modo que, em suas produções textuais, se articulem os conhecimentos textuais (fatores linguístico-textuais que propiciam a construção de um texto) e os extratextuais (conhecimento de mundo).

Em geral, quando um aluno afirma que não sabe escrever, na verdade, não consegue transformar esse conhecimento de mundo num texto escrito regido pela norma padrão. Acredita-se que a pressão por um texto escrito altamente padronizado cause esse desconforto, uma vez que a tradição escolar impõe o “certo”, enquanto o “errado” é discriminado. Tal prática desprovê toda a espontaneidade do aluno, levando-o a considerar o momento de atividade de produção textual escrita uma hora sofrida, pois já internalizou que não consegue atingir sucesso. Logo, para mudar esse quadro, primeiramente, é neces-

sário que o professor conceba os “erros” como parte do processo de aprendizagem, busque motivar seus alunos e vá além da atividade de “passar um tema” nas aulas de produção textual.

Crê-se, portanto, que o processo de produção textual escrita deve envolver: (i) uma apresentação da situação, em que o professor, com base em gêneros textuais com os quais os alunos tenham mais ou menos familiaridade (bilhetes, *e-mail*, *blog*, currículo, redação para Vestibular), explica todas as etapas subjacentes à sua produção; (ii) uma produção inicial, em que os alunos desenvolverão seu texto, testando e avaliando melhores possibilidades de construção, de acordo com as propriedades do gênero em pauta e com as especificidades do tema abordado; (iii) módulos de auxílio às dificuldades detectadas com base na produção inicial. O professor poderá oferecer desde atividades referentes à articulação das ideias até exercícios para treinar ortografia; e (iv) uma produção final, em que o professor propõe a reescrita, uma oportunidade para que os próprios alunos tenham autonomia para reconstruir seus textos.

Não se deve perder de vista o fato de que o processo avaliativo e/ou corretivo precisa ser dialógico, de maneira que o aluno conheça as diretrizes de avaliação/correção e entenda os objetivos que ele precisa alcançar. Evidentemente, o professor encaminhará essa atividade compartilhada, para que isso não se torne uma espécie “acerto de contas”.

Ler e escrever são atos em que se percebe uma interação entre leitor, escritor e texto, estabelecendo um ciclo que não se configura necessariamente nessa ordem. Assim sendo, os aspectos envolvidos na produção textual em sala de aula permeiam diferentes capacidades dos alunos. Cabe ao professor identificá-las e motivá-las.

LIVRO DOS MINICURSOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandré. *Aula de português: Encontro & interação*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos. 9ª ed. São Paulo: Globo, 1998.

**COMENTÁRIOS LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E ESTILÍSTICOS
DE ALGUNS EPIGRAMAS DE HENRIQUE CAIADO**

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro
(UERJ/Seminário São José de Niterói)
marciomoitinha@hotmail.com

A partir do texto latino, traduziremos três epigramas de Caiado e teceremos, a seguir, comentários não só filológico-gramaticais, como também literários e estilísticos do belo texto renascentista do poeta Henrique Caiado que retratou Portugal de seu tempo.

Vejamos inicialmente o epigrama XIX:

AD PETRUM ANTONIUM AZIAROLUM

EPIGRAMMA XIX

Si potes, accedas veterem visurus amicum:
Sin minus id poteris, at meminisse velis.
Sed poteris per mille dolos huc, Petre, venire,
Nam facile est nimium, te dare verba seni.

LIVRO DOS MINICURSOS

A PEDRO ANTONIO AZIAROLO

EPIGRAMA XIX¹⁷

Se podes, te aproximes, para ver um velho amigo:
senão tiveres podido [fazer] isto, ao menos, queiras ter
lembrado [dele].

Contudo, ó Pedro, que tu tenhas podido vir para este lugar
por causa das [suas] mil¹⁸ negligências,
Pois é demasiado fácil [que] tu defendas as palavras do
idoso.

O próximo epigrama diz respeito a encômios feitos ao
personagem Ludovico Melo Lusitano. Vejamos:

AD LUDOVICUM MELLUM LUSITANUM

EPIGRAMMA XXXVI

Indiderunt, Ludovice, tuae cognomina Genti
Attica nectareis mella refusa favis.
Hinc tibi mellifluis resonant tot carmina labris,
Et natat Hyblaeo semper in ore melos.
Hinc & dulce tibi ingenium est, atque illita quondam
Aereo fragrant pectora rore tibi.
Caesaries redimita thymo, redimitaque amello
Et Phoebi, & Bacchi vincit honore comas.
Ornetur lauro quamvis ille, ille corymbis,
Caeteraque ambobus maior es ipse Deis.

¹⁷ Epigrama XIX: Moral. O presente epigrama nos ensina a valorizar mais o idoso, a vê-lo frequentemente ou ao menos lembrar-se dele. Por outro lado, Pedro é um jovem negligente e que deveria ouvir com atenção os conselhos de um idoso amigo, imbuído de sabedoria e experiência acumuladas pelo tempo a fim de que Pedro Antonio não cometa excessos, próprios da juventude inconsequente.

¹⁸ Hipérbole criada pelo poeta para afirmar que Pedro tem cometido muitas negligências. Os maus costumes, como o excesso, por exemplo, são privilegiados e fáceis de serem cometidos.

AO LUDOVICO MELO LUSITANO

EPIGRAMA XXXVI¹⁹

Atribuíram, ó Ludovico, cognomes gregos para o [teu] povo [como] os meles derramados dos favos de mel de néctar. Deste lugar tantos cantos dos lábios melodiosos a ti ecoam e o canto sempre se espalha na boca do [monte] Hibla. E deste lugar tu tens um doce engenho e muitas vezes, os peitos untados com o orvalho do ar [exalam um cheiro agradável] a ti. Não só a cabeleira de Febo, coroada pelo tomilho, como também a de Baco, cingida pelo amelo, sobrepuja em adorno as madeixas. Embora aquele seja ornado pelo loureiro e este, pelos cachos de hera, e entre outros²⁰ /assuntos tu/, próprio, és o maior do que ambos os deuses.

E finalmente, analisaremos o poema XLIV, dedicado a Pedro Antonio Aziarolo. É um epigrama votivo, como veremos a seguir:

AD PETRUM ANTONIUM AZIAROLUM

EPIGRAMMA XLIV

Excitor, atque premor spe, spes me fertque, refertque,
Scilicet ut refugus volvitur Oceanus.
Petre, licet sperare tamen, quo longior illa est,

¹⁹ Epigrama XXXVI: Literário. O olhar do poeta neste epigrama está voltado para elogiar Ludovico Melo Lusitano. Seu sobrenome Melo nos lembra o mel, diz o mesmo que os sobrenomes do povo de Ludovico estão imbuídos de vocábulos gregos como os meles que são derramados dos seus favos. A seguir, o poeta faz uso da sinestesia para tecer encômios a Ludovico tais como: “tantos cantos dos lábios melodiosos”, “tu tens um doce engenho”, “os peitos untados com o orvalho do ar exalam um cheiro agradável”. Logo em seguida, Caiado faz alusão à beleza dos Deuses Febo e Baco para afirmar que Ludovico é maior do que ambos os Deuses.

²⁰ Acusativo de ponto de vista.

LIVRO DOS MINICURSOS

Gaudia eo venient uberiora mihi.
Numina (quod superses) jugi prece sancta fatiga,
Ut properet praeceps in mea vota Tryphon.

A PEDRO ANTONIO AZIAROLO

EPIGRAMA XLIV²¹

Estou estimulado e marcado pela esperança e a esperança me conduz e [me] torna a levar, evidentemente que Oceano²² fugitivo se pronuncia, [sem parar].
Todavia, ó Pedro, é lícito ter esperança, para onde ela é mais prolixa, as alegrias chegarão a mim mais proveitosas com ele²³.
Quanto ao resto²⁴, cansa [tu] as santas divindades com uma prece de jugo²⁵;
a fim de que o temerário Trifão²⁶ se apressasse em meus votos.

Vimos que os epigramas de Caiado podem ser morais, literários ou votivos como os que selecionamos no decorrer de nosso minicurso. Além disso, tecemos comentários literários e

²¹ Epigrama XLIV. Epigrama votivo. O presente epigrama focaliza a esperança para o poeta que se sente estimulado, marcado e levado por ela. Com a esperança concretizada no futuro os gáudios lhe chegarão mais proveitosos com a participação de Pedro Aziarolo.

As repetidas e submissas preces às divindades são muito necessárias para que os votos sejam atendidos, como podemos ler nos dois últimos versos deste epigrama.

²² Reler a nota 255.

²³ Isto é, com Pedro Antonio Aziarolo.

²⁴ *Quod superest* é uma expressão que significa “quanto ao resto”, “para o futuro”.

²⁵ Isto é, uma prece de submissão;

²⁶ Consoante o *Dicionário Latino-Português*, do Torrinha, Trifão (do grego Τρύφων) foi um usurpador o reino da Síria.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

estilísticos nos versos anteriores. Quanto aos comentários filológico-gramaticais serão analisados no minicurso com o recurso do retroprojektor.

Esperamos que os alunos se sintam motivados a pesquisar mais sobre Henrique Caiado, sobre suas obras e sobre o latim renascentista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANTONIO, Nicolau. *Bibliotheca Hispana Nova*. Madrid, 1783, tomo I.

BALAVOINE, Claudie. *Les Églogues D'Henrique Caiado ou L'Humanisme Portugais a la Conquete de la Poesie Neo-Latine*. Lisboa-Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

BATAILLON, Marcel. *Études Sur le Portugal au Temps de L'Humanisme*. Paris: Acta Universitatis Conimbrigensis, 1952.

ERASMO. *Opera Omnia*. Leyde, tomo II: *Adagia*, Chi. IV. Cent. VIII, ad. II: *Vinaria angina*.

FAVARO, A. *Atti Instituto Veneto*, S. 5, T. 6, Venise, 1879-1880.

GONÇALVES, Rebêlo. *Filologia e Literatura*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1937.

LOPES, Oscar & SARAIVA, Antonio José. *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

MACHADO, Diogo Barbosa. *Biblioteca Lusitana*. Lisbonne, 1933, tomo II.

MONTEIRO, Emanuel. *Vita Hermici Cayado iure consulti Ulyssiponensis*. In: *Corpus Illustrium Lusitanorum qui latine scripserunt*. Lisbonne, 1745, tomo I.

LIVRO DOS MINICURSOS

MUSTARD, Wilfred. *The Eclogues of Henrique Cayado*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1931.

RAMOS, Feliciano. *História da Literatura Portuguesa*. Braga: Livraria Cruz, 1967.

RESENDE, André de. *Oratio pro rostris*. Lisbonne, 1534.

ROSA, Tomás da. *As Éclogas de Henrique Caiado*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos.

SAUVAGE, Odette. *L'itinéraire érasmien d'Andre de Resende*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais, 1971.

TANNUS, Carlos Antonio Kalil. Um olhar sobre a Literatura Novilatina em Portugal. **In:** *Revista Calíope* – Presença Clássica, nº 16. Rio de Janeiro: UFRJ, dez/2007.

**COTEJO DE EDIÇÕES DO SONETO
“AO PECADOR ARREPENDIDO”,
DE GREGÓRIO DE MATOS GUERRA**

Elias Alves de Andrade (UFMT)
elias@cpd.ufmt.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se de um estudo de crítica textual, a partir do manuscrito do soneto “Ao Peccador arrependido”, de Gregório de Matos Guerra, editado por Manuel Pereira Rabelo, em “Vida e morte do Doutor Gregório de Matos” (Século XIII), levando-se em conta os seis testemunhos: um manuscrito e cinco impressos existentes do poema.

Além de serem abordados aspectos sobre a biografia do autor e sua obra, serão feitas edições fac-similar e diplomática, seguidas de comentários, definição de critérios, acompanhados de edição crítica e aparato crítico, além de com comentários sobre o aparato crítico, de conformidade com o que dispõem Acioli (2003), Azevedo (1987), Cambraia (2005), Santiago-Almeida (2000), Spaggiari & Perugi (2004) e Spina (1977), a propósito de crítica textual.

LIVRO DOS MINICURSOS

AUTOR: VIDA E OBRA²⁷

Gregório de Matos Guerra nasceu em Salvador, Bahia, em 23 de dezembro de 1633²⁸, cujos ascendentes são naturais de Guimarães, Portugal. Advindo de família de proprietários rurais, empreiteiros de obras e servidores públicos, portanto, com estável situação social e financeira, iniciou seus estudos no Colégio dos Jesuítas em Salvador, Bahia, em 1642, seguindo mais tarde para Portugal, tendo, em 1652, ingressado na Universidade de Coimbra, onde se graduou em Direito em 1661, ano em que se casa.

Em 1663, ainda em Portugal, inicia a carreira jurídica, tendo sido nomeado Juiz de Fora de Alcácer do Sal, onde exerceu também a função de Provedor da Santa Casa de Misericórdia, entre 1665 e 1666, e, em 1671, é alçado ao cargo de Juiz do Cível em Lisboa. Fica viúvo em 1678, com uma filha. Em 1679, é nomeado Desembargador da Relação Eclesiástica da Bahia e, em 1682, Tesoureiro-mor da Sé.

Reconhecido como magistrado de importância e renome, Gregório de Matos volta para a Bahia em 1683, depois de trinta e dois anos morando em Portugal. Ingressado na vida eclesiástica, é expulso em seguida por recusar-se a usar batina, desenvolve sua veia poética satírica, retratando a vida relaxada e promíscua de Salvador à época e a igreja católica. Torna-se o cronista dos costumes da sociedade baiana: dos ricos e governantes, dos brancos e negros, da nobreza nativa e dos mulatos. Tendo abandonado as carreiras de magistrado e clérigo, enveredada para a poesia da sátira, do erotismo, da pornografia, da

²⁷ Os dados aqui utilizados constam do site da Academia Brasileira de Letras, em Gomes (1985), Wisnik (1976), Rede Bahia (2005), dentre outras fontes relacionadas na bibliografia.

²⁸ Wisnik (1976, p. 11) registra o nascimento de Gregório de Matos Guerra em 20 de dezembro de 1633 ou 1636.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

poesia grotesca, lírica e sacra, tendo sido apelidado de “Boca do Inferno”.

Casa-se novamente e tem um filho. Levando vida de “homem solto sem modo cristão” nas andanças pelo Recôncavo Baiano, é denunciado por heresia à Inquisição da qual se livra, talvez por prestígio da família Matos. Em razão de ter criado inimizade com o Governador da Bahia, é enviado para Angola em 1694, onde se envolve em conspiração de militares e, embora não pudesse voltar ao Brasil, algum tempo depois é enviado para Recife, longe dos inimigos e desafetos da Bahia, onde morre em 26 de novembro de 1695.

Segundo a Academia Brasileira de Letras, Gregório de Matos Guerra

(...) foi o primeiro poeta a cantar o elemento brasileiro, o tipo local, produto do meio geográfico e social. Influenciado pelos mestres espanhóis da Época de Ouro, Góngora, Quevedo, Gracián, Calderón, sua poesia é a maior expressão do Barroco Literário brasileiro, no lirismo. Sua obra compreende poesia lírica, sacra, satírica e erótica.

Com a imprensa censurada e oficialmente proibida, assegura ainda a Academia Brasileira de Letras:

Suas poesias corriam em manuscritos, de mão em mão, e o Governador da Bahia, D. João de Alencastro, que tanto admirava “as valentias desta musa”, coligia os versos de Gregório e os fazia transcrever em livros especiais. Ficaram também cópias feitas por admiradores, como Manuel Pereira Rabelo, biógrafo do poeta.

Não se pode assegurar que toda a obra atribuída a Gregório de Matos seja de fato de sua autoria. Boa parte é apógrafa certamente. Entre os melhores e mais completos códices destacam-se os que estão na Biblioteca Nacional, em Lisboa, no Palácio Itamaraty, no Brasil, nos Estados Unidos da América, e os do Historiador Francisco Adolfo Varnhagen, que publicou um conjunto de 39 poemas em: “Florilégio da Poesia Brasileira”, editado em Lisboa, em 1950, várias antologias e

LIVRO DOS MINICURSOS

“Parnasos”, publicados por Alfredo do Valle Cabral, em 1882, de Afrânio Peixoto, em 1923-1933, em 6 volumes, pela Academia Brasileira de Letras, e James Amado, em 1968, em 7 volumes, obra reeditada em 2 volumes pela Editora Record, em 1990, com o título de “Obra Poética”.

De acordo com Spaggiari & Perugi (2004, p. 324),²⁹

Com efeito, Gregório de Matos não publicou em vida nenhum texto, e dentre os muitos códices que constituem o conjunto da sua tradição (34 manuscritos principais, após 'eliminatio codicum descriptorum'), nenhum apresenta as qualidades suficientes para ser promovido ao grau de 'codex optimus'.

Por sua vez, Chociay (1993, p. 30) afirma:

A segunda edição J. Amado, a única em circulação, deve sofrer a limpeza de uma revisão criteriosa, para que possa realmente tornar-se o texto mais confiável de Gregório de Matos, até que uma edição crítica venha a surgir.

Segundo Houaiss (1990, p. 1273-1278), pode-se afirmar com toda a segurança que a tradição de Gregório de Matos, entendida em sua estrita acepção ecdótica,

(...) está longe de ter sido racionalmente aproveitada pela erudição para o estabelecimento fiel e fidedigno, tanto quanto possível, do texto de Gregório de Matos.

Assegurando ter a tradição de Gregório texto impresso ou parcial ou fundado sobre um só ramo, ou derivado de tradição imperfeita, ou estabelecido com quase total ausência de critério ecdótico, Houaiss (1990, p. 1774), ao mesmo tempo em que elenca dez características objetivas desta tradição, afirma que os códices: "*Parnaso brasileiro*, de J. M. Pereira da Silva, Rio de Janeiro, 1843, 2. vols.", e "*Florilégio de poesia brasileira*, de Adolfo Varnhagen, 1850, 2ª ed. Rio de Janeiro,

²⁹ Artigo: "Os sonetos de Gregório de Matos: algumas reflexões sobre a tradição manuscrita", In: "Fundamentos da Crítica Textual" (ver bibliografia).

Academia Brasileira de Letras, 3. vols.", devem ter sido a base da tradição impressa da obra de Gregório de Matos.

EDIÇÃO FAC-SIMILAR

A edição fac-similar ou reprodução mecânica é, segundo Spina (1977, p. 77-78), a “fotografia do texto (...) a edição fotomecânica ou fac-similar.” baseando-se, “em princípio no grau zero de mediação, porque, neste tipo, apenas se reproduz a imagem de um testemunho através de meios mecânicos, como fotografia, xerografia, escanerização etc”. (Cambraia, 2005, p. 91) e digitalização, possibilitando ao leitor o acesso quase que diretamente ao texto, como vantagem, mas permitindo leitura apenas a especialistas.

A seguir, apresenta-se a edição fac-similar do referido soneto, publicada na revista “Nossa História, nº 11, set/2004”, que será considerada aqui como a edição *princeps* para os trabalhos subsequentes de crítica textual.

Ao Peccador Arrependido. Soneto.

Offendi vos meu DEOS bem E Verdade,
E Verdade meu DEOS que Eoy de Linquido,
de Linquido vntendo, e offendido
offendido vntem minha maldada.

Maldade que enlaminha a vidade,
Vidade que de todo me E vntido,
vntido quero verme arrependido
arrependido da tanta inormidade.

Arrependido atou de Coraçõ,
de Coraçõ vntendo carne abraço,
abraço que me vntem vnta Luz:

Luz que clero me mostra a abraço,
a abraço vntendo Comtuy abraço,
misericordia meu DEOS SEUS, SEUS.
Vntem.

M. P. RABELLO. VIDA E MORTE DO DOUTOR GREGORIO DE MATTOS.

EDIÇÃO DIPLOMÁTICA

Segundo Spina (1972, p. 78), a edição diplomática constitui a

(...) reprodução tipográfica do original manuscrito, como se fosse completa e perfeita cópia do mesmo, na grafia, nas abreviações, nas ligaduras, em todos os sinais e lacunas, inclusive nos erros e nas passagens estropiadas.

Deve-se reconhecer que, mesmo com as pequenas alterações que a caracterizam, a edição diplomática já implica em certa interpretação do texto nos seus aspectos paleográficos, até pelo fato de que o texto, antes manuscrito, passa a ser tipografado.

Por sua vez, Azevedo Filho (1987, p. 30) afirma que a "edição diplomática é aquela que, por meios tipográficos, reproduz exatamente a lição de um manuscrito." E mais, continua o citado autor:

(...) numa edição realmente diplomática não deve haver a correção de nenhum erro, nem mesmo a introdução de sinais de pontuação ou qualquer adaptação ortográfica.

Já para Cambraia (2005, p. 93), "Na edição *diplomática* tem-se a primeira forma de mediação efetivamente feita pelo crítico textual, sendo esta, porém, bastante limitada: trata-se, portanto, de um *grau baixo de mediação*." É, de fato, uma edição conservadora que tem a vantagem de facilitar a leitura de manuscritos e a desvantagem de servir apenas a especialistas.

LIVRO DOS MINICURSOS

EDIÇÃO DIPLOMÁTICA DO MANUSCRITO

Ao Peccador
Arrependido.

Soneto.

Offendi vos meu Deos bem hé verdade,
hé verdade meu Deos, que hey delinquido,
de linquido vos tenho, e offendido,
offendido vos tem minha maldade.

Maldade que enCaminha avaydade,
vaydade que detodo mehá vencido,
vencido quero verme earrependido,
arrependido de tanta inormidade.

Arrependido estou de Coraçãõ,
deCoraçãõ vos busCo, dayme osbraços,
abraços que me rendem vossa luz:

Luz que claro memostra aSalvaçãõ.
aSalvaçãõ pertendo Com tais braços,
miseriCordia meu Deos Iesus, Iesus.

Aper=

TESTEMUNHOS

Testemunho "A"

Trata-se do manuscrito "A", provavelmente apógrafo, de Gregório de Matos, constante da obra de Manuel Pereira Rabelo: "Vida e morte do Dr. Gregório de Mattos Guerra", editado em fac-símile à página 5.

Testemunho “B”

Este testemunho foi publicado em “Obras de Gregório de Matos/Clássicos Brasileiros. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica (1929)”.

Ao mesmo assumpto.

OFFENDI-VOS, meu Deus, é bem verdade,
E' verdade, Senhor, que hei delinquido,
Delinquido vos tenho, e offendido,
Offendido vos tem minha maldade.

Maldade, que encaminha a vaidade,
Vaidade, que todo me ha vencido,
Vencido quero ver-me e arrependido,
Arrependido a tanta enormidade.

Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dae-me os braços,
Abraços, que me rendem vossa luz.

Luz, que claro me mostra a salvação,
A salvação pertendo em taes abraços,
Misericórdia, amor, Jesus, Jesus!

Testemunho “C”

Este testemunho foi publicado em “Gregório de Matos. Poemas escolhidos. Edição: Prof. José Miguel Wisnik. São

LIVRO DOS MINICURSOS

Paulo: Cultrix, 1975”. Wisnik (p. 13) assegura serem Portugal e Brasil as referências de Gregório descrevendo aquele país como:

Portugal da restauração: a mentalidade jesuítica, a Contra-Reforma e a consciência dividida entre a moral pública, ascética e a prática sensual, privada; as agudezas conceptistas, os labirintos formais do cultismo, o pessimismo do *desengaño* pós-renascentista.

Neste contexto, de acordo com Wisnik (1975, p. 13), firma-se “a tradição da sátira portuguesa, grossa, palavrosa, a desancar desbocadamente os desafetos, a devassar a prática sexual dos conventos”. No Brasil colonial, o engenho está em crise, há “uma burguesia comercial enriquecida que aspira à nobreza”, proprietários rurais, que se endividam graças ao baixo preço do açúcar, que se opunham aos portugueses, monopolizadores do comércio.

Portugal entra em franca decadência, o comércio com o oriente fracassa, o tráfico de escravos da África não sustenta mais a economia portuguesa e oprime-se e penaliza-se o Brasil com mais impostos.

A poesia satírica de Gregório, segundo Wisnik (1975), registra em vários pontos essas tensões, embrenha-se nas contradições e se empenha em dar-lhes resposta.

Em “observações sobre os critérios adotados”, a propósito da edição da obra de Gregório, Wisnik (1975, p. 29-31) aponta a dificuldade de não se conhecer texto do poeta assinado ou impresso por ele. Os códices datados dos séculos XVII e XVIII são resultado de diversos colecionadores, reunidos sem critério normativo e com textos de autoria duvidosa e, quando impressos, baseados geralmente em apógrafos, sem a comparação entre as várias fontes.

Wisnik (1975, p. 30) trabalha com a comparação entre as edições de Afrânio Peixoto (1923-1933) e de James Amado

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

(1968), recorrendo a algumas antologias de Sérgio Buarque de Holanda (1952) e de Segismundo Spina (1946).

Afirma ainda que muitos textos só ocorrem na edição de James Amado, adotando-a, “mas uniformizando o critério de pontuação, que muitas vezes é mais prosódico que sintático (vírgula indicando pausa)”, adotando-se a pontuação predominante na edição da Academia Brasileira de Letras. No caso de disparidade, usa-se uma das edições remetendo-se a nota a outra.

Wisnik (1975, p. 30-31) divide didaticamente a obra de Gregório, segundo critério temático, em:

1. *A poesia de circunstância*, voltada para a realidade circundante, o meio social, a cidade de Salvador e o Recôncavo Baiano, estando nesta categoria a sátira social e a graciosa, esta sobre fatos pitorescos, a poesia encomiástica, de caráter elogioso, e alguns experimentos formais.
2. *A poesia amorosa*, poesia lírico-amorosa a que Wisnik chama de erótico-irônica, incluindo-se nesta a sátira.
3. *A poesia religiosa*, que tematiza a culpa e o perdão, a vida como trânsito. É a que consta da *lírica* na edição da Academia Brasileira de Letras.

LIVRO DOS MINICURSOS

A N. SENHOR JESUS CRISTO COM ATOS DE ARREPENDIMENTO
E SUSPIROS DE AMOR

SONETO

Ofendi-vos, meu Deus, é bem verdade,
É verdade, Senhor, que hei delinqüido,
Delinqüido vos tenho, e ofendido,
Ofendido vos tem minha maldade.

Maldade, que encaminha a vaidade,
Vaidade, que todo me há vencido,
Vencido quero ver-me e arrependido,
Arrependido a tanta enormidade.

Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dai-me os braços,
Abraços, que me rendem vossa luz.

Luz, que claro me mostra a salvação,
A salvação pretendo em tais abraços,
Misericórdia, amor, Jesus, Jesus!

Testemunho “D”

James Amado, que editou este soneto em: “Gregório de Matos. Obra poética, vol. 1. São Paulo: Record, 1990”, afirma, à pág. 1279, em “Notas à margem da editoração do texto-II”, que a “simples colação do texto de 25 volumes de códices apógrafos, nos quais a cópia dos versos jamais é idêntica, provoca muitas centenas de notas”. Acredita “ter descoberto o códice manuscrito elaborado pelo próprio licenciado Manuel Pereira Rabelo, 'o 'biógrafo' do poeta”, porém sem “os dois únicos códices (...) datados em suas folhas de rosto”:

- a) O códice de 1775, cujo segundo volume está na Biblioteca Nacional; e
- b) O códice de 1711, "que parece de volume único", que está na Biblioteca do Congresso Americano, em Washington – EUA.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

James Amado relaciona as seguintes razões para as afirmações feitas:

- a) Na coleção de quatro volumes de Celso Cunha, que é o códice de Rabelo, o texto da “biografia é o único que mantém uma rígida unidade de composição e linguagem”.
- b) Nas demais variantes, a de Varnhagen (1950) “acrescida por outro engenho”, é “a unidade de composição (...) desmerecida pelos acréscimos.” (p. 1279-1280).

Prova disso, segundo James Amado (1990, p. 1280), é a referência “expressa às didascálias – mantidas quase todas nesta edição – com que apresenta as poesias, estabelecendo que o autor do texto biográfico é a mesma pessoa que elaborou o códice”. E mais, que “Linguagem e conteúdo das didascálias são os mesmos da ‘biografia’: a prosa floreada, a preocupação de defender e ‘proteger’ o poeta contra as acusações de que era vítima”.

James Amado (1980) comparou o códice de Rabelo, que não é uma edição diplomática, aos apógrafos. Segundo ele, Rabelo “arrumou o verso à sua maneira, separando-o por assuntos, em blocos que acentuam o seu sentido de crônica da época, no que coincide com a visão de Amado sobre o fenômeno. E continua:

(...) mas foi elaborado para ressaltar outra imagem do poeta. Colocamos (...) no penúltimo capítulo, as peças do período angolano, pernambucano, e, no final, o período português, que cronologicamente é o primeiro.

Também Gomes (1985, p. 7-10) reconhece a maior validade da edição da Academia Brasileira de Letras, por ser a mais completa, feita por Afrânio Peixoto (1923-1933 e 1943), que rejeitou, em sua edição em seis volumes, poesias “licen-

LIVRO DOS MINICURSOS

ciosas, tão cruas de obscenidade, que tivemos de fugir ao primeiro intento de publicar” (p. 1281).

A N. SENHOR JESUS CHRISTO COM ACTOS DE ARREPENDIDO E SUSPIROS DE AMOR.

**Ofendi-vos, Meu Deus, bem é verdade,
É verdade, meu Deus, que hei delinqüido,
Delinqüido vos tenho, e ofendido,
Ofendido vos tem minha maldade.**

**Maldade, que encaminha à vaidade,
Vaidade, que todo me há vencido;
Vencido quero ver-me, e arrependido,
Arrependido a tanta enormidade.**

**Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dai-me os braços,
Abraços, que me rendem vossa luz.**

**Luz, que claro me mostra a salvação,
A salvação pertendo em tais abraços,
Misericórdia, Amor, Jesus, Jesus.**

Testemunho “E”

Em "Gregório de Matos. Poesias Seleccionadas. São Paulo: FTD, 1993", Silveira (p. 9-15) informa que, sem ter publicado nenhum livro, os versos de Gregório correram em manuscritos dispersos e estropiados em cópias de admiradores cuja autenticidade é questionável.

Baseia-se na terceira edição de James Amado (1942), justificando sua escolha no fato de esta edição ter-se pautado em maior número de códices, ao lado de registro de variantes, informando ser uma antologia de cunho meramente didático.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Divide a obra de Gregório de Matos em religiosa e profana. A poesia religiosa é homogênea e monolítica. A poesia profana divide-se em: amorosa, encomiástica e de circunstância e sátira. Trata-se de obra barroca, ora numa perspectiva séria e angustiada, ora jocosa, galhofeira e pornográfica. É o poeta do temporal, do circunstante e do fortuito.

**A N. SENHOR JESUS CHRISTO COM ACTOS
DE ARREPENDIDO E SUSPIROS DE AMOR.**

Ofendi-vos, meu Deus, bem é verdade,
É verdade, meu Deus, que hei delinqüido,
Delinqüido vos tenho, e ofendido,
Ofendido vos tem minha maldade.

Maldade, que encaminha à vaidade,
Vaidade, que todo me há vencido;
Vencido quero ver-me, e arrependido,
Arrependido a tanta enormidade.

Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dai-me os braços,
Abraços, que me rendem vossa luz.

Luz, que claro me mostra a salvação,
A salvação pertendo em tais abraços,
Misericórdia, Amor, Jesus, Jesus.

Testemunho “F”

Este testemunho é reproduzido por Spaggiari, Bárbara e Perugi, Maurizio em: “Fundamentos da Crítica Textual. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004”, com o único objetivo de exemplificar casos de diérese “com respeito à alternância prosódica *vaidade/vaidão* (vv. 5-6)”. Segundo Perugi, “o editor vê-se obrigado, mesmo contra a sua vontade, a postular uma diérese, no intento de respeitar a escansão do decassílabo heróico, embora a mesma diérese também pareça provável no verso precedente, logo a seguir à crase entre – a e à” (p. 341).

«A Jesus Cristo Nosso Senhor»

- Ofendi-vos, meu Deus, é bem verdade,
É verdade, Senhor, que hei delinquido,
Delinquido vos tenho e ofendido,
Ofendido vos tem minha maldade.
- 5 Maldade que encaminha à vaidade,
Vaidade que todo me há vencido,
Vencido quero ver-me e arrependido,
Arrependido a tanta enormidade.
Arrependido estou de coração,
- 10 De coração vos busco, dai-me os braços,
Abraços que me rendem vossa luz.
Luz que claro me mostra a salvação,
A salvação pertendo em tais abraços,
Misericórdia, amor, Jesus, Jesus.

EDIÇÃO CRÍTICA

A edição crítica representa a lição do editor tendo como resultado sua intermediação a partir do manuscrito A (ver item 3), confrontando-o com os cinco testemunhos: B, C, D, E e F, que deverão obedecer aos seguintes critérios:

- (a) As fronteiras de palavras devem ser estabelecidas ou modernizadas.
- (b) A pontuação original é rigorosamente mantida.
- (c) A acentuação, presença ou ausência do diacrítico, deve ser modernizada. Ex. salvação, ms: Salvaça-
õ; misericórdia, ms: miseriCordia.

- (d) O emprego de maiúsculas e minúsculas deve ser modernizado, no meio ou início da palavra, usando-se maiúscula em início de verso como usual em sonetos modernamente. Ex: misericórdia, ms: miseriCórdia; com, ms: Com.
- (e) A grafia deve ser modernizada, assim como o uso de hífen onde couber atualmente, como em: Ofendi-vos, ms: Offendi vos; é, ms: he; Deus, ms: Deos; vaidade, ms: vaydade; pretendo, ms: per-tendo; Jesus, ms: Iesus. Além disso, corrigiu-se a grafia, como em: enormidade, ms: inormidade.

EDIÇÃO CRÍTICA

Ao pecador arrependido

Ofendi-vos meu Deus bem é verdade,
É verdade meu Deus, que hei delinquido,
Delinquido vos tenho, e ofendido,
Ofendido vos tem minha maldade.

Maldade que encaminha a vaidade,
Vaidade que de todo me há vencido,
Vencido quero ver-me e arrependido,
Arrependido de tanta enormidade.

Arrependido estou de coração,
De coração vos busco, dai-me os braços,
Abraços que me rendem vossa luz:

Luz que claro me mostra a salvação,
A salvação pretendo com tais braços,
Misericórdia meu Deus Jesus, Jesus.

LIVRO DOS MINICURSOS

APARATO CRÍTICO

O aparato crítico, que pode ser negativo ou positivo, expressa as variantes a partir das decisões da edição crítica. Segundo Cambraia (2005, p. 169),

Um *aparato crítico* (...) consiste na subseção em que são registradas as variantes textuais presentes nos testemunhos empregados na fixação do texto crítico. Há basicamente dois tipos de aparatos: *positivo* ou *negativo*. O aparato *positivo* é aquele em que se registram as variantes de todos os testemunhos, incluindo a adotada e as não-adotadas no texto crítico; já o *negativo* é aquele em que se registram apenas a(s) variante(s) não-adotada(s) no texto crítico.

A opção, aqui, é pelo aparato negativo, que será desenvolvido a seguir:

1: Ofendi-vos] OFFENDI-VOS, (B); Ofendi-vos, (C-D-E-F)

1: meu Deus] meu Deos (A); , meu Deus, (B-C-E-F); ,Meu Deus, (D)

1: bem é] bem hé (A); é bem (B-C-F);

2: É] hé (A); E' (B)

2: meu Deus] meu Deos (A); ,Senhor, (B-C-F); ,meu Deus, (D)

2: hei] hey (A)

2: delinquido] delinqüido (C-D-E)

3: Delinquido] de linquido (A); Delinqüido (C-D-E)

3: , e ofendido,] , e offendido, (A-B); e ofendido,(F)

4: Ofendido] offendido (A), Offendido (B)

5: Maldade] Maldade, (B-C-D-E)

5: encaminha] enCaminha (A)

5: a] à (D-E-F)

5: vaidade] vaydade (A)

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 6: Vaidade] vaydade (A); Vaidade, (B-C-D-E); Vaïdade (F)
- 6: de todo] detodo (A)
- 6: de] Ø (B-C-D-E-F)
- 6: me há] mehá (A); me ha (B)
- 6: vencido,] vencido; (D-E)
- 7: Vencido] vencido (A)
- 7: ver-me] verme (A); ver-me, (D-E)
- 7: e arrependido] earrependido (A); ,e arrependido (D-E)
- 8: Arrependido] arrependido (A)
- 8: de] a (B-C-D-E-F)
- 8: enormidade] inormidade (A)
- 9: coração] Coração (A)
- 10: De coração] deCoração (A)
- 10: dai-me] dayme (A); dae-me (B)
10. os braços] osbraços (A)
- 11: Abraços] abraços (A); Abraços, (B-C-D-E)
- 11: luz:] luz. (B-C-D-E-F)
- 12: Luz] Luz, (B-C-D-E)
- 12: me mostra] memostra (A)
- 12: a salvação] aSalvação (A)
13. A salvação] aSalvação (A)
- 13: pretendo] pertendo (A-B-D-E-F)
- 13: com] Com (A); em (B-C-D-E-F)
- 13: tais] taes (B)
- 13: braços] abraços (B-C-D-E-F)

LIVRO DOS MINICURSOS

14: Misericórdia] miseriCordia (A); Misericordia (B); Misericórdia, (C-D-E-F)

14: meu Deus] meu Deos (A); ,amor, (B-C-F); ,Amor, (D-E)

14: Jesus,Jesus.]; Iesus, Iesus (A); Jesus, Jesus! (B-C)

15: Aper] Ø (B-C-D-E-F)

COMENTÁRIO DO APARATO CRÍTICO

Serão feitos a seguir os comentários sobre o aparato crítico e as decisões tomadas que resultaram na edição crítica (item 6). Para tanto, optou-se por desenvolver o trabalho por versos para facilitar a compreensão.

Verso	Comentário
1	<u>Offendi-vos e OFFENDI-VOS</u> ⇒ reduz-se de dois “F” para um “f”, para modernização ortográfica, ao mesmo tempo em que se introduz o hífen e se transformam as maiúsculas em minúsculas, conforme usual atualmente. <u>Deos e hé</u> ⇒ <u>Deus e é</u> ; modernização ortográfica.
2	<u>hé</u> ⇒ <u>É</u> , modernização ortográfica. Todos os quatorze versos são normalizados para inicial maiúscula, como atualmente ocorre em sonetos.
2	<u>de linquido</u> → <u>delinquido</u> ; recuperação de unidade de palavra.
4	Ver comentários anteriores (verso 1).
5	<u>maldade</u> ⇒ <u>Maldade</u> ; início de verso. <u>enCaminhar</u> ⇒ <u>encaminhar</u> ; em razão de modernização ortográfica. <u>vaydade</u> ⇒ <u>vaidade</u> ; altera-se “y” por “i”, em razão de modernização ortográfica.
6	<u>mehá</u> ⇒ <u>me há</u> ; estabelecimento de fronteira de palavras.
7	<u>verme</u> ⇒ <u>ver-me</u> ; estabelecimento de fronteira de palavra, além do uso do hífen, atualmente usual. <u>earrependido</u> ⇒ <u>e arrependido</u> ; estabelecimento de fronteira de palavras.
8	<u>arrependido</u> ⇒ <u>Arrependido</u> ; inicial a ⇒ A, início de verso. <u>inormidade</u> ⇒ <u>enormidade</u> , correção ortográfica de “i” para

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

	“e”. Explica-se o “i” no manuscrito, provavelmente, por realização fonético-fonológica na fala de então.
9	<u>Coraçãõ</u> ⇒ <u>coração</u> ; modernização ortográfica, de “C” para “c”, e deslocamento do til de “o” para “a”, como usado atualmente.
10	<u>deCoraçãõ</u> ⇒ <u>De coração</u> ; estabelecimento de fronteira de palavras e maiúscula em inicial de verso. Ver item anterior para “C” e o ti. <u>busCo</u> ⇒ <u>busco</u> ; modernização ortográfica de “C” para “c”. <u>dayme</u> ⇒ <u>dai-me</u> ; estabelecimento de fronteira de palavra, modernização ortográfica de “y” para “i” e introdução de hífen. <u>osbraços</u> ⇒ <u>os braços</u> ; estabelecimento de fronteira de palavra.
11	<u>abraços</u> ⇒ <u>Abraços</u> ; modernização do verso com inicial maiúscula. <u>Rendem</u> ⇒ <u>rendem</u> ; modernização ortográfica, “R” para “r”. <u>Luz</u> ⇒ <u>luz</u> ; modernização ortográfica, “L” para “l”. <u>luz</u> ⇒ <u>Luz</u> ; maiúscula inicial de verso.
12	<u>aSalvaçãõ</u> ⇒ <u>a salvação</u> ; estabelecimento de fronteira de palavra; deslocamento do til de “o” para “a” e modernização ortográfica do “S” para “s”.
13	<u>aSalvaçãõ</u> ⇒ <u>A salvação</u> ; maiúscula inicial de verso, deslocamento do til de “o” para “a” e modernização ortográfica do “S” para “s”. <u>perendo</u> ⇒ <u>pretendo</u> ; desconstrução do encontro consonantal “pr”(e), metátese, usual na língua à época, para a forma usual hoje “per”. <u>Com</u> ⇒ <u>com</u> ; modernização ortográfica de “C” para “c”.
14	<u>miseriCordia</u> ⇒ <u>Misericórdia</u> ; inicial de verso com maiúscula; modernização ortográfica de “C” para “c” e acentuação na sílaba tônica “cor”, como usual hoje. <u>Deos</u> ⇒ <u>Deus</u> , modernização ortográfica.

Além disso, vale destacar que o poema está sob a forma de soneto, com duas estrofes de quatro versos e duas de três versos, decassílabos, embora o verso sexto seja hendecassílabo e o verso terceiro seja eneassílabo. A vírgula, no verso terceiro, pode ter sido usada para desfazer-se a crase possível entre “tenho” e “e”, tornando-se o verso decassílabo, recurso, aliás, mantido nos testemunhos B, C, D e E, mas ausente no F.

LIVRO DOS MINICURSOS

O verso sexto do testemunho F, que teve retirado o “de”, presente no manuscrito, será hendecassílabo se em “ vaidade”, “vai” tiver um hiato “ai”, a exemplo do que ocorre no verso quinto que, dessa forma, seria decassílabo, se, no mesmo testemunho F, houvesse o trema em “vai”. Trata-se de alternância prosódica, “ vaidade” – “vaídade”, em que o editor utiliza-se de diérese para “normalizar” o verso (Spaggiari & Perugi, 2004, p. 341).

Talvez o autor tenha, no caso do verso sexto, empregado “ vaidade”, considerando ditongo em “vai”, por indefinição provável em relação a hiato ou ditongo crescente à época. O editor do testemunho “F” percebe a questão e utiliza o trema em “vaídade” para sinalizar o hiato e indicar a condição de decassílabo para o verso. Mesmo assim, o verso quinto permanece eneassílabo no testemunho F, já que “ vaidade” não possui trema, a não ser que a crase em “à” evite a crase com a palavra anterior, “encaminha”. Nos testemunhos B-C-D-E e F, os editores optaram pela supressão da preposição “de”, mutilando o texto tido aqui como a edição *princeps*, o que não ocorre com o manuscrito A, que mantém a leitura de que “ vaidade” possui ditongo e não hiato, como no verso quinto.

No verso treze, os testemunhos B-C-D-E-F apresentam “abraços” ao invés de “braços”, como no manuscrito A, talvez remetendo-se a “abraços” no verso onze, e, sintomaticamente, substituem “meu Deus” por “Amor” no verso quatorze. Seria uma “dessacralização” por parte destes editores do soneto, sinalizada por “abraços”, pelo próprio autor, no verso onze?

Um aspecto curioso nesse soneto pode ser observado com as letras iniciais do primeiro verso de cada estrofe: O MAL! Caso o soneto: “O pecador arrependido” seja mesmo autógrafa, ou seja, da lavra do poeta, seria esta mais uma sátira de Gregório de Matos Guerra?

CONCLUSÃO

Este trabalho, realizado a partir do manuscrito A, do soneto “Ao Peccador arrependido”, de Gregório de Matos Guerra (p. 5), representa o empenho na aplicação de princípios de crítica textual, conforme estabelecido pelos autores relacionados nas “Referências Bibliográficas” (p. 19), dentre outros.

Ressalte-se que se pretendeu apresentar aqui, de forma sucinta, critérios ou observações que compõem a edição de cada testemunho: A-B-C-D-E-F, por autores diferentes, de maneira a esclarecer as principais características de sua edição.

Por fim, deve-se esclarecer que, como visto, não foi apresentado o estema dos seis testemunhos, embora isso deva e possa ser feito no futuro. Mas, com isso também se quer sinalizar para a incompletude deste trabalho, que necessita evidentemente ser aperfeiçoado, mesmo considerando-se a desafiadora tarefa de editar a obra de Gregório de Matos Guerra, de duvidosa e imprecisa tradição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras.

<http://www.academia.org.br>, 2005.

———. *Obras de Gregório de Mattos/I—Sacra/Clássicos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Gráfica, 1999.

CANDIDO, A. & CASTELLO, J. A. *Das origens ao Romantismo/Presença da Literatura Brasileira I*. 3ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

GOMES, João Carlos Teixeira, *Gregório de Matos, O Boca de Brasa/Um estudo de plágio e criação intertextual*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LIVRO DOS MINICURSOS

HOUAISS, Antônio. Tradição e problemática de Gregório de Matos. **In:** *Obra poética de Gregório de Matos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MATOS, Gregório de. *Gregório de Matos: obra poética*, volume II, edição James Amado: preparação e notas de Emanuel de Araújo; 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MATOS, Gregório de. *Poesias selecionadas/Gregório de Matos*; edição Ione Meloni Nassar; FTD; São Paulo, 1993.

MATTOS, Gregório de. *Uma visita ao poeta*. Rede Bahia. 2005.

MATTOS, Gregório de. *Poesias selecionadas/Gregório de Mattos*. Edição de José Miguel Wisnik. São Paulo: Cultrix, 1976.

RABELO, Manuel Pereira. *Vida e morte do Doutor Gregório de Matos*. Século XVIII (?)

SPAGGIARI, Bárbara & PERUGI, Maurízio. *Fundamentos da crítica textual*. História, Metodologia, Exercícios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SILVEIRA, Francisco Maciel. Gregório de Mato Guerra: a barroca eternidade do fortuito e do circunstante. **In:** *Poesias Selecionadas - Gregório de Matos*, 1993.

SPINA, S. *Gregório de Matos/Coleção Pequena Biblioteca de Literatura Brasileira*. São Paulo: Assunção, 1946.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:
UM ESTUDO CRÍTICO
SOBRE O PARADIGMA TECNOLÓGICO**

Maria Suzett Biembengut Santade
(UMINHO-PT/UERJ/FIMI/FMPFM)

suzett.santade@terra.com.br e suzett.santade@gmail.com

Márcio Lúcio Dias Pereira (UNICAMP/UNIP/FIMI)

marcio.lucio@iracom.com

Lilian Cristina Granziera

(Univ de Coimbra-PT/PUC-CAMPINAS/IESI/FIMI)

liliancg@ig.com.br e liliancg@gmail.com

INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas que ocorrem atualmente e os processos de globalização que influenciam relações econômicas, sociais, culturais e políticas pelas quais passam as sociedades contemporâneas, impulsionam para que ocorram mudanças expressivas na educação, de forma propiciar meios que possam implementar essas mudanças. No âmbito dos avanços tecnológicos, destaca-se o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), que potencializam a Educação a Distância (EAD), e esta surge como alternativa de formação, vencendo barreiras de tempo/espço e interligando contextos,

LIVRO DOS MINICURSOS

sujeitos, saberes e práticas pedagógicas diversificadas. A democratização do acesso a essas tecnologias permitem a inclusão das pessoas na Sociedade da Informação, que representa um modo de desenvolvimento social e econômico onde a informação, como meio de criação de conhecimento, desempenha um papel fundamental na produção de riqueza e na contribuição para o bem-estar e qualidade de vida dos cidadãos.

Todo esse avanço tecnológico vem contribuindo certamente para que ocorra a proximidade entre educando e educador, mas algumas vezes, isto pode acarretar em um tipo de aprendizagem que apenas transmite o conhecimento sem, contudo educar ou formar o cidadão. Para atender à grande pressão social por maior acesso ao ensino superior, os governos de todo o mundo (inclusive o Brasil), passaram a interessar-se pela EAD como forma de atendimento a um grande número de alunos. Sendo assim, esta modalidade de educação interessa a muitos. Portanto, quando se refere a quem interessa a EAD, seria possível elencar uma série de entidades, governos e organizações que de alguma forma têm interesses bastante distintos na EAD. Alguns desses interesses felizmente são bem claros e vão ao encontro da real necessidade da educação, outros, porém, nem tanto.

Assim, faz-se necessário, uma análise de forma crítica sobre algumas situações relacionadas a Educação a Distância, que certamente irá levantar questões polêmicas que darão margem ao estudo sob diversos pontos de vistas como: o uso da tecnologia, o trinômio aluno-professor-escola, as situações paradigmáticas, a questão da inclusão digital, mudanças de postura de governos e instituições e aspectos que poderiam melhorar qualidade de ensino nessa modalidade. No entanto, existem inúmeras variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem na EAD, dentre quais, serão abordadas aquelas que se referem a as funções de tutoria e autoria assumidas pelo professor, a autonomia do aluno, a distância tran-

sacional, as situações paradigmáticas. O desafio que se apresenta é a construção de um novo paradigma educacional que realmente rompa com o paradigma conservador e dominante.

A QUEM INTERESSA A EAD

A instrumentalização eletrônica não é, em si, educativa, pois, como qualquer tecnologia avançada, está sujeita à dominação mercantilista, cultural e ao modismo. Assim, a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento e da formação de pessoas. Os países desenvolvidos percebem uma significativa fatia de mercado nos países em desenvolvimento (incluindo o Brasil), para vender suas propostas altamente atraentes e sofisticadas, relacionados aos avanços tecnológicos. A globalização, certamente contribui para eliminar as fronteiras de circulação de todo tipo de mercadoria e também, os “pacotes” de produtos culturais, portanto, é necessário ficar atentos aos objetivos econômicos que mobilizam tais ações e às suas respectivas implicações sociais.

Esta modalidade de educação interessa a muitos. Interessa ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo o país; às universidades públicas como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações; às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais; aos fabricantes de softwares, que pretendem colocar no mercado as suas ferramentas o que sem dúvida alguma é altamente lucrativo. Apresentado como solução para a educação, a ampliação dos recursos em EAD deixa obscuros os interesses privados que o promovem. O descaso de políticas educacionais de governo e a modernização educacional de caráter conservador estimulam empreendimentos em áreas em que a educação se mostra mais rentável.

LIVRO DOS MINICURSOS

A EAD interessa ainda, às pessoas que devido às conseqüentes atribuições profissionais a que são submetidas estas pessoas e não têm tempo de frequentar as escolas presenciais; a ilusão de que os cursos a distância são mais fáceis do que os presenciais; as facilidades de poderem cursar universidades de renome sem a necessidade de se deslocarem diariamente até as sedes das mesmas. É inegável que a EAD interessa a muitos e que cada um desses interessados tendem a tirar proveito (cada um a sua maneira) do visível crescimento que vem ocorrendo nos últimos anos. Nesse contexto de interesses e relações, a EAD, potencializada pelo avanço das TICs, emerge como um fator de grandes interesses dos governos e diversas organizações nacionais e internacionais. Sem deixar de mencionar que se trata também de uma alternativa na vida social, educacional e profissional de muitas das pessoas.

PONTOS CRÍTICOS E VARIÁVEIS INTERFERENTES

Quando se fala de EAD, existem muitos educadores que se entusiasмам em excesso, acreditando que novas tecnologias irão resolver o problema da aprendizagem e, também, o que persistem em dizer que a educação não tem nenhum vínculo com o mundo da tecnologia. Sem dúvida o que precisa ser buscado é um meio termo que preserve a importância das tecnologias sem perder de vista que a educação é um processo bem mais complexo e que certamente vai muito além dos meios. Entre muitos preconceitos e “temores”, existem aqueles que consideram a EAD um caminho escancarado para a completa privatização do ensino, ou ainda uma maneira disfarçada de esvaziar o ensino regular e prescindir das estruturas materiais e dos recursos humanos exigidos pela educação presencial.

A EAD é considerada por muitos, como atividade à margem do sistema educacional. São muitas as variáveis e os pontos críticos que podem interferir nesse processo de ensino,

por exemplo: a adequação do papel do professor, a compreensão e a utilização das tecnologias visando à aprendizagem, a formação permanente dos profissionais envolvidos, tanto no aspecto técnico como pedagógico, a construção do conhecimento na sociedade da informação, a melhoria da qualidade da educação. Abordando o último aspecto sem, contudo esgotar o tema referente aos pontos críticos caberia um pergunta: É possível ensinar com qualidade? E o que é ensinar com qualidade? É um fato que a sociedade está mudando sob diversos aspectos, inclusive nas formas de ensinar e de aprender. Citando Moran (2000) “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais” e complementa “Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”.

É muito claro que a qualidade da educação não depende somente dos recursos tecnológicos ou do porte das faculdades ou universidades, do número de computadores disponíveis para os alunos, ou ainda, da quantidade de livros disponíveis nas suas bibliotecas. Sem dúvida que os aspectos citados podem se tornam importantes, mas não podem ser considerados um fator básico para determinar a qualidade de ensino propostas por estas escolas, independente da modalidade de ensino ser a distância ou presencial. Hoje ainda predominam muitos fatores que de alguma forma, influencia na qualidade da educação. Nos cursos de EAD, sempre ocorre a resistência provocada pela insegurança, no caso de professores que não têm domínio perfeito do uso do computador; a resistência provocada pela dualidade entre as condições da escola e dos alunos e as condições socioeconômicas do professor.

Não menos comum, ainda é a resistência provocada pelo preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo; a resistência pelo receio da multidisciplinaridade que, literalmente, invade a sala de aula; e também a resistência em função da acomodação pessoal e profissional.

LIVRO DOS MINICURSOS

Pode ser abordado, também como um ponto crítico na EAD a questão da evasão escolar. De acordo com pesquisa feita pela ABRAEAD/2007, as taxas são praticamente nulas para os cursos de curta duração e elevadas para os cursos de graduação ou de longa duração. As principais causas da evasão são: o grande número de inscritos com perfil inadequado; o aluno não possui o perfil adequado, mas o estudante está afastado há muito tempo dos estudos e não consegue dar conta das tarefas solicitadas; a inadimplência por perda de emprego ou problemas familiares e ainda, a qualidade dos cursos oferecidos deixa a desejar.

Outro fator que pode ser considerado um problema ou uma dificuldade quando o assunto é a EAD, é o fator tempo. Isso até parece contraditório, já que uma das razões para que se faça um curso a distância é exatamente a falta de tempo que as pessoas tem para que possam frequentarem os cursos presenciais. Mas, por outro lado, um grande obstáculo que se evidencia nestes tipos de cursos se refere a dificuldade que os alunos tem para administrar o tempo. Tempo para as atividades de estudo, profissão e outros encargos do aluno trabalhador. Existe uma grande dificuldade para se criar uma autodisciplina, concentração, esforço, dedicação. O que pode ser percebido é que num curso a distância o tempo acaba se “camuflando” pela ampla flexibilidade, o que dificulta a adequação das situações pessoais, familiares e profissionais às exigências do curso pretendido.

Os problemas relacionados com o tempo são fundamentais em EAD, não apenas em suas dimensões física, institucional e imaginária, que formam a base das relações temporais concebidas por cada indivíduo e estabelecidas na sociedade, mas também em sua dimensão econômica, de medida do tempo de trabalho, definidora das condições de trabalho e de formação dos trabalhadores. A ausência de um tempo para a formação continuada, previsto especificamente para este fim,

dentro da jornada de trabalho dos professores, é provavelmente a causa principal da baixa efetividade de qualquer programa de educação.

SITUAÇÕES PARADIGMÁTICAS

Sendo a educação um complexo processo, requer conhecimentos e metodologias mais abrangentes, capazes de elucidar a realidade e prever soluções mais adequadas para os problemas atuais. Partilhando das ideias de Oliveira, quando se refere aos desafios dos novos tempos e espaços, afirma:

Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que a ciência e a tecnologia, acopladas à informática, [...], oferecem a um terço da população mundial mais conforto, bem-estar material, poder, status, [...]. Vivemos num mundo, onde novas identidades culturais e sociais emergem apagando fronteiras, transgredindo tabus identitários, [...]. É um privilégio viver num tempo como esse...

No entanto, vivemos num tempo em que dois terços da humanidade estão sobrevivendo em condições indignas, paupérrimas, à margem do fantástico progresso tecnológico. Vivemos também num tempo de desespero e de dor, sofrimento e miséria, tragédia e violência, exploração e dominação, desequilíbrio ecológico, falta de perspectiva de vida. [...] É um desafio viver num tempo como esse... (Oliveira, 2003, p. 20).

A gravidade e a extensão global dos problemas contemporâneos acenam para a necessidade de um novo paradigma para interpretar novas realidades e reinterpretar realidades que já haviam sido explicadas ou compreendidas. Nos dias de hoje, os educadores se veem moralmente obrigados a rever o seu papel no processo educacional, de maneira que a educação não seja uma mercadoria, submetida ao conformismo, ao individualismo à competição e a muitos outros problemas que encontramos no cotidiano. O desafio é a transição de um paradigma conservador que predominou nos últimos séculos para um novo paradigma emergente, que venha proporcionar novas atitu-

LIVRO DOS MINICURSOS

des, valores e crenças, que se evidenciam neste início de século. O termo paradigma segundo o dicionário significa um modelo ou padrão. Considerando Kuhn (1991, p. 18) paradigmas são “realizações científicas, universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência”.

Para esse autor, quando um paradigma científico é mudado, ocorre uma grande transformação, pois, muitos problemas ou fatos já não podem ser explicados pelos velhos paradigmas. Existe um enfoque centrado em questões conceituais relacionadas aos tipos de ideias que são concebíveis em determinado momento, aos tipos de estratégias e opções intelectuais disponíveis às pessoas durante certo período. A partir desta posição, fica evidente que evolução da teoria científica está sujeita a circunstâncias e possibilidades intelectuais que podem sofrer mudanças. Segundo Santos (1997, p. 24), “A identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”. A educação continua assentada em paradigmas conservadores que reforçam um ensino fragmentado e conservador, caracterizado pela reprodução do conhecimento fracionado, estático, linear, descontextualizado e pela adoção de metodologias que conduzem a respostas únicas e convergentes, mesmo utilizando sofisticados instrumentos tecnológicos.

No entanto, não se muda um paradigma conservador e dominante com relação a educação, apenas colocando uma embalagem bonita para camuflar antigas teorias, ou simplesmente mudando a forma com que as informações são passadas, seja em vídeos, telões, lousas eletrônicas, aulas ao vivo via satélite, Internet de altíssima velocidade, ou qualquer outro meio de veiculação. Porém, grande parte dos planejadores educacionais detém-se muito mais na aquisição de equipamen-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tos e tecnologias do que nas mudanças de mentalidade necessárias, que são pré-requisitos para o êxito na utilização da tecnologia moderna em educação. A mudança de paradigma, no entanto, é o fio condutor da ruptura com o modo conservador de pensar e realizar a EAD ou qualquer modalidade de educação. Então, se não se mudar o paradigma que sustenta e orienta uma proposta de formação, as possibilidades de rupturas e avanços tornam-se insignificantes, mesmo com a adoção de sofisticadas tecnologias digitais.

A maioria das propostas de uso de tecnologias na educação se apoiam numa visão tradicionalista, reforçando a fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, a fragmentação da prática pedagógica. O fato de integrar imagens, textos, sons, animação e mesmo a interligação de informações em sequências não lineares, como as atualmente utilizadas na multimídia e hipermídia, não nos dá a garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. As novas tecnologias, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediação, acrescentam muita complexidade ao processo de mediação do ensino-aprendizagem, pois há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional para utilização pedagógica. Suas características como: simulação, virtualidade, acessibilidade e diversidade de informações, são novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes das metodologias tradicionais de ensino.

O TRINÔMIO ALUNO – PROFESSOR – ESCOLA

As modernas tecnologias não substituem a relação interpessoal direta, sendo desejável garantir espaços presenciais para troca de experiências e construção coletiva. Uma boa proposta formativa a distância deve aproximar-se o máximo possível da modalidade presencial, e esta por sua vez, deve valer-se dos procedimentos e recursos da EAD, diminuindo a dependência da presença física do professor e da sala de aula convencional como condições para uma educação de qualidade. Como aponta ALONSO (2000), é importante perceber que o uso das tecnologias não muda as questões subjacentes a qualquer projeto educativo. As perguntas: Para quem? Para quê? Como? devem ser mantidas no projeto a ser desenvolvido num curso *on-line*. A quebra das barreiras de espaço e tempo é, simultaneamente, o principal desafio e trunfo para a expansão da EAD, tornando-se acessível a interação com as fontes de informação e com o sistema educacional e forma a promover a autonomia do aprendiz, por meio de estudo flexível e independente.

O aluno deixa de ser receptor passivo e torna-se responsável por sua aprendizagem, podendo trabalhar de forma individualizada, no entanto, com a possibilidade de interagir com outros aprendizes e professores. O professor, portanto, deixa de ser dono do saber e controlador da aprendizagem, para se tornar um orientador que estimula a curiosidade, o debate, a pesquisa e a interação com outros participantes do processo educativo. A EAD deve permitir a interação entre professor e aluno, e isso pode ser feito, inclusive, em tempo real, mesmo que estejam geograficamente distantes. Considerar que esses programas podem dispensar a mediação e o trabalho do professor é um engano, pois, os professores devem elaborar as propostas de cursos, serem orientadores e acompanharem os alunos, serem parceiros dos especialistas em tecnologia para

que possam adequar as tecnologias inovadoras aos processos de aprendizagem.

Assim, um processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno seria fundamental como princípio orientador na constituição de projetos de uso da EAD. Isso significa conhecer, o melhor possível, as características socioculturais dos alunos, seus conhecimentos e experiências, suas demandas e expectativas. Exigindo assim, a formação de pessoal e a organização do trabalho docente distinta das que conhecemos, já que incluem novos profissionais, como: professores, autores, tutores, técnicos, entre outros, o que exige sem dúvida a formação de uma equipe multidisciplinar de trabalho. Nesse sentido, poderia ser questionado que tipo de correntes pedagógicas poderia ser utilizado na EAD. Seguindo as informações de Prates & Loyolla (2000), para estes autores a abordagem pedagógica recomendada para a EAD é o construtivismo uma vez que o foco é orientado ao aluno/aprendiz cabendo ao professor a tarefa de estimular o uso da pesquisa como elemento para aquisição de conhecimento e desta forma desempenhando a função de mediador nesse processo.

O professor, em meio a esse ambiente de constantes transformações, se vê, muitas vezes, desorientado, sem saber por onde recomeçar seu caminho em busca do aprimoramento de sua profissão, contudo, para encarar uma nova realidade requer o preparo e abertura a novos paradigmas. Como alerta Silva (2003, p. 51), o professor tem consciência de que é preciso superar o “problema que emperrou a aprendizagem presencial e agora prejudica igualmente a aprendizagem *on-line*”. Se o professor-tutor é um importante “elo” na modalidade de ensino à distância, outros “elos” também os são. Poderia por exemplo ser questionado, quem são os estudantes de EAD? Que características eles possuem? Referenciando Walker, citado por Oliveira (2008, p. 40), tem-se uma visão bastante in-

LIVRO DOS MINICURSOS

interessante, elaborada a partir de pesquisas com estudantes australianos:

Uma imagem dominante é a do silêncio, tranquilidade e solidão. Um tema recorrente é o tempo de estudo: tarde da noite, quando as crianças estão acomodadas, o marido vendo televisão na sala (muitos estudantes são mulheres), está escuro lá fora, pode haver um cão ou gato por perto, a cozinha está limpa e arrumada, os lanches para o dia seguinte estão prontos na geladeira, e a estudante arranja um espaço na ponta da mesa, desarrumando o mínimo possível a mesa posta para o café da manhã. Os livros estão abertos e o 'estudo' pode começar (Walker, 1993, p. 23).

Embora não possa ser generalizada, esta imagem é um retrato revelador de uma determinada visão da EAD. Esta visão, no entanto, tende a evoluir e se transformar, no âmbito das mudanças sociais e grandes tendências da modernidade, assim, a clientela está se modificando rapidamente, tendendo a aumentar em número e diversificar em termos de demandas específicas. Em geral, a clientela de EAD é adulta e trabalha, assim, estuda em tempo parcial. Isso direciona o foco da formação inicial científica e profissionalizante para a formação para manter condições de competitividade. Segundo Oliveira (2008, p. 41), “A educação em geral e o ensino superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento”.

O aluno aprende melhor quando vivencia, experimenta, sente, também, quando relaciona, estabelece vínculos, integrando em um novo contexto, dando-lhe significado. Citando Moran (2000). “Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis”. Quanto à postura do aluno, uma das grandes mudanças de paradigma, imprescindível na modalidade de EAD, refere-se à autonomia. Saber gerir seu tempo; organizar-se a fim de vencer as diferentes etapas do curso, desenvolvendo as atividades sugeridas e participando ativamente das inúmeras interações via *chat*, fóruns, listas de discussões e outras

ferramentas disponíveis no ambiente *on-line*. Este aluno deve disciplinar-se e manter-se motivado para concluir o que se propôs iniciar. Estas são algumas das características necessárias ao aluno/aprendiz virtual, que terá de administrar seu curso individualmente, o que pode lhe trazer certo desconforto, devido a seu isolamento físico.

A tutoria, aqui, torna-se essencial para equilibrar esse aparente isolamento, uma vez que a presença virtual do professor confere ao aprendiz a segurança necessária para que ele não se sinta sozinho no processo e consiga efetivar satisfatoriamente uma participação interativa ao longo do curso. A maioria dos alunos dos cursos de EAD é formada por adultos entre 25 e 45 anos, que trabalham e estudam em tempos bastante reduzidos. Muitos pararam de estudar por muitos anos. Muitos estudantes encontram dificuldades para responder às exigências de autonomia em sua aprendizagem, além de outras situações complicadas como: a gestão de tempo e de planejamento, condições fundamentais para a aprendizagem autônoma. Muitos desses estudantes se acham despreparados e têm problemas de motivação. Um grande desafio que deve ser enfrentado pelas instituições provedoras de cursos de EAD, refere-se, a questões de ordem afetiva, estratégias de contato e interação com os estudantes.

A EAD visa principalmente a populações adultas que não tem possibilidade de frequentar uma instituição de ensino convencional, presencial, e que têm pouco tempo disponível para dedicar a seus estudos. Para tentar garantir a qualidade de um curso à distância, é necessária atenção especial ao processo de comunicação, seja entre professores e alunos, entre os próprios alunos ou, ainda, entre estes e a equipe de gestão.

LIVRO DOS MINICURSOS

A APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DE PROJETOS

Atualmente, uma das temáticas que vêm sendo discutidas no cenário educacional é o trabalho por projetos. Essas questões que circulam frequentemente no âmbito do sistema de ensino muitas vezes deixam o professor preocupado em saber como situar sua prática pedagógica em termos de propiciar aos alunos uma nova forma de aprender integrando as diferentes mídias nas atividades do espaço escolar. Certamente existem muitas propostas e trabalhos interessantes, mas a questão é como conceber e tratar a articulação entre as instâncias do projeto para que de fato seja reconstruída na escola uma nova forma de ensinar, integrando as diversas mídias e conteúdos curriculares, propondo uma forma de aprendizagem que realmente atendam as expectativas e as necessidades dos alunos.

A aprendizagem sob a perspectiva de projetos, embora constitua um novo desafio para o professor, pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros) disponíveis no contexto da escola. Por outro lado, esses novos desafios educacionais ainda não se encaixam na estrutura do sistema de ensino, que mantém uma organização funcional e operacional. Estas estruturas dificultam o desenvolvimento de projetos que envolvam ações interdisciplinares, que contemplem o uso de diferentes mídias disponíveis na realidade da escola e impliquem aprendizagens que extrapolem o tempo da aula e o espaço físico da sala de aula e da escola. Daí a importância do desenvolvimento de projetos articulados que envolvam a co-autoria dos vários protagonistas do processo educacional.

Isso porque a parceria que se estabelece entre os protagonistas (gestores, professores, alunos) da comunidade escolar pode facilitar a busca de soluções que permitam viabilizar a realização de novas práticas pedagógicas, tendo em vista a a-

prendizagem para a vida. Usados para explorar conceitos e conteúdos, os projetos se prestam também a programas de serviços comunitários, campanhas de solidariedade, defesas de metas ecológicas, viagens de escola, experiências de laboratório e uma infinidade de outras atividades extracurriculares. Os defensores do emprego de projetos como complemento de um processo de instrução sistemática destacam que essas investigações complementam os objetivos de uma instrução sistemática. No entanto, o projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades bem organizadas. Com toda certeza, há muito mais na essência de um bom projeto. O fundamental para a constituição de um projeto é a coragem de romper com as limitações, convidando os alunos à reflexão sobre questões importantes da vida real, da sociedade em que vivem.

A aprendizagem sob a perspectiva de projetos procura evitar que essa aprendizagem se torne algo passivo, puramente verbal e teórico, e, por conseguinte, desinteressante, abrindo o maior espaço possível para a participação ativa dos alunos, não só na concepção e na elaboração dos projetos, mas também na sua implementação e na sua avaliação, pois a participação dos aprendentes nos projetos não só os motiva, como torna a sua aprendizagem ativa e significativa. Assim, os projetos que os alunos escolhem ou participam da escolha, devem estar relacionados às suas vidas e às suas experiências que lhes pareçam importantes e sobre as quais eles se interessam em aprender mais. Sob uma abordagem mais específica e orientando a aprendizagem sob a perspectiva de projetos no Ensino Superior, fica evidente que têm como finalidade tornar os alunos aptos a atuar como profissionais em suas áreas de conhecimento. Num paradigma emergente, a aprendizagem baseada em projetos, demanda um ensino que provoque ações colaborativas e instrumentalizadas pela tecnologia inovadora.

CONCLUSÃO

A educação à distância deve ser vista potencialmente, não como solução para todos os problemas da educação, mas sim cumprindo um importante papel como uma modalidade de educação do futuro, e isso sem dúvida já está sendo considerado tanto nos países desenvolvidos como em alguns países em vias de desenvolvimento. Assim a EAD, surge como alternativa de formação, sendo considerada por muitos como um meio de democratização do saber, disponibilizando informação e educação a todos aqueles que buscam objetivos acadêmicos, seja por questões ideológicas, financeiras, profissionais, sociais ou quaisquer outras razões. Entretanto, deve-se considerar que a instrumentalização eletrônica não é, em si, educativa, pois, como qualquer tecnologia avançada, está sujeita à dominação mercantilista, cultural e ao modismo. Portanto, a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento e da formação de pessoas.

Os cursos oferecidos na EAD devem ser pensados não somente quanto à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas também como a formação de indivíduos construtores de conhecimento e pensadores. A análise dessa questão nos permite entender que o uso inteligente das tecnologias não é um atributo inerente ao mesmo, mas está vinculado a maneira como é concebida a tarefa em que os recursos tecnológicos serão utilizados. Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade no que se refere às metodologias educacionais, assim, o professor deve encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os processos metodológicos. Uma das propostas que se revela como uma das grandes possibilidades dessa integração é a aprendizagem sob a perspectiva de projetos. Os projetos viabilizam o uso de múltiplas inteligências e, dessa maneira, os alunos podem se organizar para, conhecendo melhor suas aptidões, expressar os resultados de suas investigações.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Com base nestas características podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas tentativas de se resolver situações problemáticas. Os alunos envolvidos nesses processos têm oportunidade de desenvolver competências, habilidades e aptidões que serão úteis para sua vida tanto nos aspectos pessoal, social e profissional. O foco deve ser a produção de projetos pedagógicos inovadores que procurem atender aos pressupostos de uma metodologia emergente na ação docente e discente. Devido a grande abrangência que se vislumbra quando se tem a pretensão de pesquisar as muitas vertentes convergentes ou divergentes da Educação a Distância, colocam-se como propostas de estudos futuros mais quatro frentes que certamente proporcionariam pesquisas de grande importância.

A primeira estaria relacionada a uma pesquisa que poderia se tornar um “Guia de Orientação” para alunos que tivessem interesse em fazer um curso a distância e então, pudesse ter uma referência para selecionar uma escola ou um curso na modalidade de EAD, assim, seriam pesquisados de forma detalhada os principais aspectos que deveria ser levados em consideração quando da decisão da escolha por de um curso desse tipo, baseando-se nos referenciais de qualidade para educação superior a distância. A segunda frente abordaria de forma detalhada os aspectos relacionados aos cursos de formação de professores que poderiam ser ministrados através da EAD, discutindo a importância de cursos desse tipo para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação e ainda, levando em consideração os casos de sucesso e também as razões de insucessos que certamente ocorrem em cursos desse tipo. Seria focada interatividade ou a falta dessa, a qualidade desses cursos, os recursos disponíveis e o envolvimento dos grupos de estudo com a organização de ensino, com a comunidade e obviamente a aplicabilidade dos conceitos e metodologias junto aos alunos.

LIVRO DOS MINICURSOS

Uma terceira frente de trabalho de pesquisa a ser desenvolvida, estaria relacionada com análises mais aprofundadas sobre os cursos de formação de profissionais especializados para atuarem com a Educação a Distância, tanto nos aspectos técnicos quanto educacionais. Nesse contexto, seriam pesquisados os tipos de cursos existentes, o nível de formação que eles oferecem, o mercado de trabalho para estes profissionais, os aspectos metodológicos da profissão, os estudos das tecnologias existentes, a infra-estrutura das organizações mantenedoras. Por último e não menos importante, poderia ser explorado um projeto de educação chamado PROJEE (Projeto Empresa-Escola), que poderia ser implantado em instituições de ensino públicas ou particulares de ensino médio ou superiores, e que poderia ser intensificado através uso dos recursos tecnológicos existentes que potencializaram a aplicação do projeto através da EAD. Trata-se de um projeto educacional criado com objetivo de utilizar os diversos recursos existentes nos currículos educacionais, as técnicas vivenciais, as metodologias da aprendizagem por projetos e outras “ferramentas pedagógicas” para valorizar o conhecimento cotidiano do aluno.

É evidente que ao pensar em um projeto de educação, o foco deva ser sempre o aluno, e que este, ao ser apoiado pelos professores, pela escola, pelos pais e também pela comunidade consiga obter um conhecimento que seja capaz de torná-lo um indivíduo preparado para enfrentar os desafios que lhe serão impostos, ou ainda, desafios os quais ele deseje buscar. Essa possibilidade de fazer mudanças, no comportamento dos alunos, na atuação dos professores, na participação direta da escola, no envolvimento dos pais e também no relacionamento com a comunidade representa a “coluna-mestra” que sustenta o PROJEE. Tendo em vista todas as possibilidades aqui apresentadas, considerando o quão abrangente e complexo são os processos educacionais, os inúmeros fatores que beneficiam ou dificultam o uso das tecnologias potencializadoras da EAD e o desafiador relacionamento do trinômio aluno-professor-

escola, conclui-se que são necessários estudos mais aprofundados e detalhados para poder caracterizar a EAD como uma proposta de melhoria da Educação diante dos paradigmas que se apresentam.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. *Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. 2005. 322 f. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

KUHN, Tomas. *As estruturas das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MORAN, José M.; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13ª ed. Coleção Papirus Educação. Campinas: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo T. de et al. *Educação e os malefícios trazidos pelo computador*. Grupo de Pesquisas em Informática, Desenvolvimento Web, Sociedade Paranaense de Ensino e Informática - Faculdades SPEI, 2006. Disponível em: http://www.orleijp.eng.br/CompSociedade/III-WCS_2006_02.pdf. Acesso em: 28 dez. 2008.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a distância na transição paradigmática*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

PRATES, Maurício; LOYOLLA, Waldomiro. A aplicação em cursos formais da metodologia EDMC (Educação a Distância Mediada por Computador). *Revista do IMAE – Cadernos de Cultura*. São Paulo: IMAE. Ano 1, vol.1, n. 1, 2000, p. 41-17.

SANCHEZ, Fábio (Coord.). *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2007* (ABRAED). 3ª ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

LIVRO DOS MINICURSOS

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia de conflito. **In.** SILVA, L. E. da *et alii.* (org). *Reestruturação curricular: Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1997, p. 15-53.

SILVA, Marco. Criar e professorar um curso on-line: relato de experiência. **In.** *Educação Online*. São Paulo: Loyola, 2003.

INTRODUÇÃO

-aos conceitos básicos da sociolinguística

Marcos Luiz Wiedemer (UFSC/UNESP)
professormlw@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Sociolinguística Variacionista, conhecida também como Teoria da Variação e Mudança, surge a partir dos estudos de Labov³⁰ e dos postulados de Weinreich, Labov e Herzog (1968), doravante WLH, com o objetivo de descrever a variação e a mudança linguística, levando em conta o contexto social de produção, observando o uso da língua dentro da comunidade de fala³¹ e utilizando um modo de análise quantitativa.

³⁰ "The social motivation of a sound change" (1963) e "The social stratification of (r) in New York city department stores" (1966), publicados posteriormente pelo mesmo autor em *Sociolinguistic Patterns* (1972).

³¹ Para Labov, "membros de uma comunidade de fala compartilham um conjunto comum de padrões normativos mesmo quando encontramos variação altamente estratificada na fala real" (1972, p. 192). Essas normas correspondem a avaliações sociais acerca das variantes, que são vistas, basicamente, como formas estigmatizadas ou de prestígio. Para Labov (1968) "A comunidade de fala não se define por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo pela participação em um conjunto de normas estabelecidas. Tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamento avaliativo e na uniformidade de mode-

LIVRO DOS MINICURSOS

va dos dados obtidos, baseada na fala espontânea (na medida em que isso é possível) dos indivíduos, ou seja, do *vernáculo*, estilo em que o mínimo de atenção é dado ao monitoramento da fala³². (Labov, 1972, p. 208).

Esse modelo teórico-metodológico rompe com correntes anteriores (estruturalismo e gerativismo) que analisavam a língua como uma estrutura homogênea, resultante da aplicação de regras categóricas, passível de ser estudada fora de seu contexto social. A Sociolinguística permitiu uma nova abordagem, mostrando a variação sistemática motivada por pressões sociais e também linguísticas, e postulando que é na heterogeneidade da língua que se deve buscar a estrutura e o funcionamento do sistema. Esse novo modo de “olhar” a língua permitiu analisar e descrever o uso de variáveis linguísticas pelos indivíduos em uma determinada comunidade de fala, como também mostrou que a presença da heterogeneidade governada por regras variáveis é o que permite ao sistema linguístico se manter em funcionamento mesmo nos períodos de mudança linguística. Dessa forma, para WLH (1968, p. 100, tradução nossa) “é necessário aprender a ver a linguagem do ponto de vista diacrônico e/ou sincrônico, como um objeto possuidor de heterogeneidade sistemática”. A variação é inerente ao sistema linguístico, sendo passível de descrição e explicação mediante a correlação dos dados empíricos com o contexto social e linguístico. Em suma: a Sociolinguística tem como preocupação estudar a língua na sua produção real, no âmbito de uma comunidade, buscando entender a regularidade dentro da variação da fala.

los abstratos de variação, que são invariantes com relação aos níveis particulares de uso” (grifo nosso).

³² Labov (1999) apresenta outra definição de vernáculo: primeira forma de linguagem adquirida, plenamente aprendida e empregada apenas entre falantes de um mesmo grupo.

Em termos metodológicos, busca-se descrever e explicar o processo de variação/mudança, através do controle de fatores sociais (classe social, sexo, idade, escolaridade, etc.) e fatores linguísticos (variáveis internas da língua), identificando fatores que influenciam a escolha de uma ou outra variante, e mostrando que a regularidade da variação é sistemática e governada por um conjunto de regras, não categóricas, e sim variáveis.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE REGRA VARIÁVEL

Labov (1966) apresenta o conceito de regra variável, substituindo a noção estruturalista de variação livre, já que, segundo o autor, toda variação é condicionada. Uma regra variável deve apresentar frequência expressiva de uso e modelar-se à interferência de fatores linguísticos e extralinguísticos. Vale lembrar que as formas linguísticas alternantes são chamadas de *variantes*, e para um fenômeno ser considerado variável, há dois requisitos: manutenção do significado e possibilidade de ocorrência num mesmo contexto (Labov, 1978). Ou seja, trata-se de diversas maneiras de dizer a mesma coisa em um *mesmo contexto* e com o *mesmo valor de verdade*, ou com o *mesmo sentido referencial*.

Os primeiros trabalhos de Labov (1966; 1972) estão focados em análises no campo da fonologia, mostrando que as variáveis são motivadas por fatores sociais ou estilísticos. Os resultados desses estudos de Labov abriram portas para a investigação da variação em outros níveis linguísticos. Entretanto, as dificuldades de adaptação do modelo em campos diferentes do fonológico esbarram na discussão acerca da manutenção do mesmo significado das formas alternantes. Sobre essa questão é importante mencionar a discussão travada entre Labov (1978) e Lavandera (1978), a partir do trabalho de Weiner & Labov ([1977]1983) sobre as estruturas ativa e pas-

siva do inglês, uma variável de natureza sintática. Nesse trabalho, os autores tratam a construção ativa e passiva sem agente como variantes linguísticas, portanto, portadoras de mesmo significado representacional, considerando que diferenças de sentido observadas são matizes de foco ou ênfase que não afetam o significado referencial. Como resultado de seu estudo, apontam que as formas linguísticas passiva/ativa são semanticamente equivalentes e não condicionadas socialmente, mas sim por fatores internos, no caso, pelo que chama de “paralelismo estrutural”³³. Tais resultados implicaram na reformulação de pressupostos teóricos: o postulado de que a variação, que pode ser explicada em termos sociais, cede lugar a considerações de ordem interna relativas ao funcionamento da gramática.

Lavandera (1978), pondo em questão a adequação de se estender a noção de variável sociolinguística a outros níveis de análise além do fonológico, defende que toda construção sintática possui seu significado próprio e propõe um alargamento da condição de “mesmo significado” para condição de “comparabilidade funcional”. Sob tal proposta, considera alternantes sintáticas como variáveis sociolinguísticas, desde que elas veiculem alguma informação não-referencial (significado social e estilístico) e sejam similares às variáveis fonológicas, com covariação quantificacional e frequências significativas.

Em resposta a essa proposição de Lavandera, Labov (1978) enfatiza a noção de significado referencial, também chamado *significado representacional* ou *estado de coisas*, sob a consideração de que dois enunciados que se referem ao mesmo estado de coisas tem o mesmo valor de verdade. Além do significado representacional, o autor ainda propõe outras

³³ Segundo esse princípio, se o falante emprega logo de início da fala uma marca gramatical, ele tende a continuar empregando-a, e se a apaga, tende a repetir esse procedimento.

duas funções: a função de ‘identificação do falante’ e a função de ‘acomodação ao ouvinte’. Afirma, também, que o objetivo da teoria linguística é prever a distribuição provável na língua de informação nos níveis fonológico, prosódico, morfológico, sintático etc. A teoria, mais do que medir o peso dos fatores sociais, preocupa-se em obter um retrato da estrutura gramatical da língua, e a maneira como regras gramaticais cumprem funções de acomodação/identificação é um passo posterior na análise. Por fim, o autor acrescenta que há evidências de que a competência linguística inclui restrições quantitativas e que o reconhecimento de tais restrições permite-nos construir uma teoria gramatical. Assim, abre-se espaço para análises variacionistas nos diferentes níveis gramaticais, e para a possibilidade de se descrever e explicar um fenômeno variável com base em fatores condicionantes estruturais (linguísticos), além dos fatores sociais (nem sempre relevantes).

PRINCÍPIOS EMPÍRICOS DA MUDANÇA LINGUÍSTICA

Para captar o curso da mudança, segundo WLH (1968), é necessário, primeiramente, ver a língua como dotada de *heterogeneidade sistemática* (parte da competência linguística do falante). O segundo passo é descobrir o mecanismo da mudança, ou seja, quais fatores que a condicionam; para tal, os princípios empíricos, propostos por WLH (*op. cit.*), *transição, restrições, encaixamento, implementação e avaliação*, abaixo especificados (quadro 1), podem (ou devem?) nortear a investigação sociolinguística.

Quadro 1. Princípios empíricos propostos por Weinreich, Labov e Herzog (1968)

<p>Transição: Por <i>transição</i>, os autores entendem a mudança de um estado da língua a outro, e problematizam: se uma língua tem de ser estruturada para funcionar, como as pessoas continuam falando enquanto a língua muda? Ou seja, como uma mudança acontece? Chamam esse período de fase de menor sistematicidade.</p>
--

Nota-se, contudo, que um mesmo falante usa ora uma forma, ora outra, sem se ater ao fato de que a língua (aquela categoria) está mudando. Nesse estágio de transição, uma forma alternativa passa a ser utilizada em alguns contextos, até ser primordial em todos e tornar a outra obsoleta.

Restrições: Se descobirmos o que pode mudar ou o que está mudando (estado de transição), podemos delinear as condições de mudança (*restrições*), ou seja, possíveis condicionamentos e restrições linguísticas ou extralinguísticas, além de restrições gerais de processamento à mudança, as quais determinam as alterações possíveis e sua trajetória de mudança/variação – aquilo que determina possíveis mudanças ou que propicia condições para que a mudança ocorra.

Encaixamento: Sobre o *encaixamento* do fenômeno em mudança, é fundamental descobrir como formas alternantes se encaixam no sistema de relações linguísticas e extralinguísticas. Esse princípio aparece problematizado pelos autores por meio das seguintes questões: (i) que outras mudanças podem estar associadas com certa alteração de modo que o resultado não possa ser atribuído à coincidência? (ii) quais as possíveis relações em cadeia decorrentes do encaixamento da variável na estrutura linguística? (iii) como identificar grupos sociais aos quais as formas se vinculam (encaixamento da variável na estrutura social). Em suma: qual a importância da mudança em termos estruturais e em termos sociais e quais as correlações entre ambos?

Implementação: A *implementação* está atrelada às causas/motivações da mudança; sob esse viés, procura-se identificar em que parte da estrutura social e linguística a mudança se originou.

Avaliação: Sobre a *avaliação*, WLH (1968) defendem que estágios iniciais da mudança estão abaixo do nível de consciência social, e os falantes não os percebem. Como característica essencial da mudança linguística, o nível de consciência dos membros da comunidade de fala constitui fator a ser considerado na análise. Para Labov (1982), somente em estágios posteriores, os falantes apresentam desvios estilísticos, resultando na estratificação social. WLH (1968) traduzem o problema da avaliação nas seguintes questões: como os membros de uma comunidade de fala avaliam uma mudança particular? Avaliações negativas podem afetar o curso da mudança? Ela pode ser detida ou revertida como consequência do estigma social? Ainda sobre a avaliação da

mudança, são vários os meios de detectá-la em relação às formas variantes: (i) *indicadores* – traços linguísticos socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, com pouca força avaliativa; (ii) *marcadores* – traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva; (iii) *estereótipos* – traços socialmente marcados de forma consciente (Labov 1972, p.314). Os dois primeiros são decorrentes de julgamentos sociais inconscientes, mas mesmo assim podem ser medidos através de várias técnicas.

OLHANDO O PASSADO E O PRESENTE DE UMA LÍNGUA

Como vimos, na Sociolinguística a língua deve ser entendida como um elemento social que reflete, condiciona e configura as diferenças representadas pelos grupos sociais. Quanto a isso, as variáveis linguísticas atuam como indicadores dos diferentes tipos de comportamentos sociais, e alguns desses associados à mudança/variação. Labov (1972, p. 271) aponta que as variações sociais e estilísticas desempenham um papel importante na mudança linguística e apresenta como definição de *social* “os traços linguísticos que caracterizam os distintos subgrupos de uma sociedade heterogênea” e como de ‘estilístico’, “as modificações mediante as quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do seu ato de fala”.

Se olhar o passado como fonte de indícios para explicações do presente, é possível olhar o presente para projetar o futuro, ou seja, verificar uma mudança em tempo aparente. Conforme Labov (1994), esse tipo de mudança refere-se à predominância de uma das variantes nos grupos mais jovens. Esse tipo de estudo, permite ao analista verificar os diversos padrões de comportamento linguístico, em diferentes grupos etários, num determinado espaço de tempo. É importante que se frise que a distribuição em tempo aparente corresponde à distribuição por faixas etárias, e não à *gradação etária* (comportamento linguístico na adolescência).

LIVRO DOS MINICURSOS

A utilização do presente para explicar o passado, denominado de princípio do *uniformitarismo*,³⁴ deriva de constantes da fisiologia e da psicologia humanas e das relações comuns às comunidades de fala e do seu encaixamento numa matriz espacial e temporal mais ampla. Os eventos linguísticos à nossa volta são do mesmo tipo do que se desenvolveram em épocas passadas. Embora os padrões gerais de mudança sejam os mesmos, há especificidades em cada época que não podem ser desprezadas, por exemplo, como as formas e regras são aplicadas (Labov, 2001, p. 35).

De acordo com Labov (1981), a análise da mudança em tempo aparente é apenas um prognóstico, uma projeção que o pesquisador se arrisca a fazer, portanto, constitui-se como uma hipótese. Identificada uma situação de mudança em progresso, deverá o pesquisador voltar no tempo (eixo do tempo real) para obter dados com os quais possa desvelar as características do processo histórico visualizado no corte sincrônico (Faraco, 1998, p. 117).

A mudança em *tempo real* relaciona-se ao aspecto diacrônico da língua. Segundo Tarallo (2001, p. 70) “uma vez atestada a mudança com base em dados do tempo aparente, deve-se proceder a um encaixamento histórico da variável no tempo real”. Para tal empreendimento, são apontadas algumas soluções. A primeira delas é investigar a mudança em textos escritos, em prosa, que se aproximem, em certa medida, do vernáculo (cartas pessoais, diários, peças teatrais), ou seja, complementar a pesquisa com um *corpus* diacrônico. Outras duas abordagens são sugeridas por Labov (1994, p. 75-77): *o estudo de tendência* e *o estudo de painel*.

³⁴ “Segundo esse princípio, as forças que atuam no momento sincrônico presente são (ou deveriam ser) as mesmas, que atuaram no passado, e vice-versa. Portanto uma teoria da mudança linguística deve guiar-se por uma articulação teórica e metodológica entre presente-passado e presente” (Tarallo, 2001).

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No estudo de tendência retorna-se à comunidade analisada depois de um intervalo de tempo e repete-se a mesma investigação, procurando-se detectar possíveis padrões de mudança. Labov (1994, p. 76) chama a atenção que “para tal estudo produzir um retrato significativo do desenvolvimento linguístico, é essencial que a comunidade tenha permanecido num estado mais ou menos estável no período”.

Na segunda abordagem, estudo de painel, o pesquisador procura localizar os mesmos indivíduos que participaram do primeiro estudo, e controla todas as alterações no seu comportamento por meio da coleta de mesmo tipo de material.

A articulação entre presente e passado permite evidenciar estágios variáveis e mudanças que aconteceram (tempo real) e que estão em curso (tempo aparente). As observações em tempo aparente conectadas às observações em tempo real permitem que se verifique a mudança em progresso.

Além disso, convêm, contudo, deixar claro que nem toda variabilidade na estrutura linguística envolve mudança, mas toda mudança envolve, obrigatoriamente, variabilidade (Weinreich; Labov & Herzog, 1968).

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic theory: linguistic variation an its social significance*. Oxford: Cambrid Blackwell, 1995.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica*. São Paulo: Ática, 1998.

LIVRO DOS MINICURSOS

GONÇALVES, S.C.L. et al. *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

———; TENANI, L.E. Aspectos metodológicos na constituição de *corpora* de fala espontânea. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.34, 2005, p. 462-487.

GÖRSKI, E. & COELHO, I. L. (orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: UFSC, 2006.

GRAGOATÁ (Línguas e variação linguística no Brasil), n. 9, 2000.

GUY, G. & ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

HORA, D. (org.) *Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: UFPB, 2004.

LABOV, W. Building on Empirical Foundations. In: LEHMANN, W. & MALKIEL, Y. (eds.) *Perspectives on Historical Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1982.

———. *How I got into linguistics, and what I got out of it*. Disponível em <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/HowIgot.html>, 1999. Acesso em jan. 2009.

———. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

———. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

———. Resolving the Neogrammarian controversy. *Language* 57, 1981. p. 30-87.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

———. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

———. The reflection of social process in linguistic structures. In: FISHMAN, J. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 1968. p. 240-51.

———. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

———. Where does the linguistic stop? A response to Beatriz Lavandera. In: *Working Papers Sociolinguistics*, n.º. 44, 1978.

LAVANDERA, B. R. Where does the sociolinguistic stop? In: *Language Society* 7. London, 1978. p. 171-182.

MOLLICA, M.C., BRAGA, M.L. (Orgs.) *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NARO, A. J. & BRAGA, M. L. A interface sociolinguística/gramaticalização. *Gragoatá*, n. 9, 2000, p. 125-135.

OLIVEIRA E SILVA, G.M., SCHERRE, M.M.P. (orgs.) *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro*, 1996.

PAREDES DA SILVA, V. L. A abordagem laboviana. Mesa redonda: os estudos de variação no Brasil: situação atual. *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL*. Goiânia, 1993.

RONCARATI, C., MOLLICA, M.C. *Variação e aquisição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se lindos filhotes de poodles: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analyzing sociolinguistic variation*. Cambridge: University Cambridge Press, 2006.

LIVRO DOS MINICURSOS

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.

VANDRESEN, P. (org.) *Variação e mudança no português falado na região sul*. Pelotas: Educat, 2002.

WEINER, J. & LABOV, W. Constraints on the agentless passive. **In.**: *Journal of Linguistics* 19, [1977], 1983.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. **In.**: W. LEHMANN & Y. M. (eds.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

WIEDEMER, M. L. *A regência variável do verbo ir de movimento na fala de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2008.

———. As faces da comunidade de fala. *Revista Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 2, n. 1, p. 21 - 35, jan./abr. 2008.

LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE

Fátima Helena Azevedo de Oliveira ³⁵
fatimavernaculas@yahoo.com.br

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

A República de Moçambique localiza-se na África Austral, banhada pelo Oceano Índico, tem como vizinhos países anglófonos como: África do Sul, Swazilândia, Zimbabwe, Tanzania.

O povoamento humano de Moçambique remonta ao Paleolítico inferior. O mais antigo povo que morou na terra hoje designada por Moçambique falava línguas do grupo bantu, entre os séculos primeiro e quarto AC. Povo agrícola, organizou sociedades pastoris, conquistou os vizinhos através de permutas diversas.

Ao chegar à região, os portugueses já encontraram, portanto, uma sociedade organizada seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista linguístico. Impôs os seus hábi-

³⁵ Professora Doutora em Letras Vernáculas. Lecionou Língua Portuguesa na República de Moçambique por doze semestres letivos. Residiu no país por seis anos consecutivos.

LIVRO DOS MINICURSOS

tos culturais; não reconheceu como língua a fala dos naturais; escravizou e retirou do povo o direito de cidadania.

Nota-se que a política ocupacional portuguesa nas regiões africanas não tinha por objetivo desenvolver habilidades linguísticas e culturais do povo. Basta observar documentações disponíveis da época. Se no século XV, com a expedição de Vasco da Gama, os lusitanos chegaram à Moçambique; por outro lado, no século XIX, havia uma única escola primária em todo o país.

Historicamente, o português foi língua franca na Costa Ocidental da África na segunda metade do século XVII, estava no auge na chamada “Colônia do Cabo” (África do Sul).

Segundo Newitt (1998), os séculos XVI e XVII foram marcados pela presença portuguesa no litoral de Moçambique através de atividades comerciais.

Com a independência, em 1975, o governo moçambicano fez mais pela língua portuguesa que séculos de colonização. Por razões políticas, tornou-a língua oficial, usada no quadro das diversas atividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais. Com uma política linguística, cujo objetivo era o interesse nacional, a coesão interna, bem como a construção da interioridade, tornou obrigatório o ensino do português, mesmo nos recantos mais distantes em meio a guerra. Importava professores de Portugal e do Brasil para os diversos níveis de escolaridade, não só para os universitários. Publicava obras literárias e distribuía nas escolas, institutos e universidades.

A diversidade linguística de Moçambique é uma das suas principais características culturais. Ainda que haja um panorama linguístico, no qual mais de trinta línguas de diferentes grupos étnicos convivem com a língua oficial, a influência sobre esta última é muito leve.

Não só a República de Moçambique instituiu a língua portuguesa como oficial. Foi escolhida como oficial por países

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

como Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Macau, Timor Leste e desde julho de 2007 na Guiné-Equatorial, sendo também falado nos antigos territórios da Índia portuguesa (Goa, Damão, entre outros).

Em Moçambique e Angola, ao lado das línguas africanas (na maioria de origem bantu), a língua portuguesa é falada nas regiões urbanas. Segue alguns traços próprios, ainda que se revele próxima à norma padrão europeia.

Língua de prestígio social, em Moçambique, o português é falado essencialmente como segunda língua por uma parte da população. Conforme os dados do Censo de 1980, o português era falado por cerca de 25% da população e constituía a língua materna de 1% dos moçambicanos. O censo de 1997 indicou aumento nesta percentagem, passando a 39,6% de falantes do português, deste 8,8% , usam o português para falar em casa. De uma maneira geral, o mais frequente é usar uma língua moçambicana do grupo bantu como materna. Distingue-se o emakhuwa como língua materna mais difundida (26,3%); em segundo lugar está o xichangana (11,4%) e em terceiro, o elomwe (7,9%). É preciso ressaltar que o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e uso crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos.

Com relação à educação, os dados estatísticos apontam para o fato de que com a independência, duplicou o número de alunos inscritos no ensino primário, passando de seiscentos para um milhão e trezentos mil. Apesar dos esforços, o português se impôs como língua urbana.

LIVRO DOS MINICURSOS

A VARIEDADE MOÇAMBICANA DA LÍNGUA PORTUGUESA

As especificidades do português em Moçambique são eliciadas se se admitir a existência de um *continuum polidialectal* ao longo do qual podem ser observados com maior e menor frequência a presença de alguns traços gramaticais. Este *continuum* é composto por diversas subvariedades que vão de um extremo muito próximo do padrão europeu a outro extremo com traços sistemáticos da variedade moçambicana.

Gonçalves (2000) afirma que a variedade moçambicana da língua portuguesa apresenta uma tendência estável de mudança em relação ao Português europeu.

Segundo Gonçalves (2000), as áreas de mudanças mais comuns são a Fonética e Fonologia e a Sintaxe. Considera reduzidas as mudanças no Léxico e na Morfologia. Nesta última sobressai no enfraquecimento da morfologia flexional nominal e verbal; pela perda do pronome pessoal acusativo; pela simplificação do paradigma do imperativo, em relação à segunda pessoa do singular.

O léxico apresenta novo vocabulário para as quais a língua portuguesa não tem palavras, como a fauna e a flora locais ou nas áreas culturais. Podem ser destacados os neologismos de origem bantu. Empréstimos como: “milando” (confusão); “lobolo” (tributo paga pelo noivo aos pais da noiva); “muhugo” (branco) são comuns no dia a dia do falante moçambicano.

Na área da pronúncia, Gonçalves (2000) assevera que há tendência entre os moçambicanos a fixar em Português estrutura consoante-vogal, fenómeno que desencadeia vários efeitos visíveis, como a não redução de vogais átonas ou a inserção de vogais entre grupos consonânticos: “ritmo [ri'timU].

Quanto à Sintaxe, Gonçalves (2000) apresenta as seguintes alterações:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- 1- Regência verbal;
- 2- Ordem dos pronomes pessoais átonos;
- 3- Novos mecanismos para encaixe das orações subordinadas.

Oliveira (2006) constatou, *in loco*, que o conjunto dessas alterações não é comum a todos os falantes. O enfraquecimento da morfologia flexional nominal e verbal é um fato na variedade moçambicana da Língua portuguesa, observado entre os falantes pouco escolarizados, como ocorre no Brasil.

Ao pesquisar o léxico, Oliveira (2006) verificou que palavras africanas como “minhoca”, “cambada” e “candonga” fazem parte do vocabulário do Português desde o século XIV. No período de seis anos de atuação em salas de aula e terras moçambicanas, a autora constatou um grande esforço do povo em dar “um colorido” local ao Português, através de empréstimos lexicais das línguas bantu: “milonga”, “machimbombo”, “matapa”.

Ao longo do minicurso, as condições de uso, o léxico e os diversos traços gramaticais serão analisados em textos originais de Moçambique, em trechos cujo objetivo é registrar a realidade linguística do país.³⁶

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, P. *Dados para a história da língua portuguesa em Moçambique*. Maputo, 2000. <http://ev.instituto-camões.pt/tlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>. Acesso: 20/06/09.

NEWITT, M. O impacto do português no comércio, política e estruturas de parentesco da África Oriental no século XVI. *Oceanos*, 34: 63-72, 1998.

³⁶ A professora distribuirá textos complementares aos alunos do minicurso.

LIVRO DOS MINICURSOS

OLIVEIRA, Fátima Helena Azevedo de. *A terminologia da culinária Moçambicana – região-alvo*: Maputo-cidade. Rio de Janeiro: Bacantes, 2006.

**CANÇÕES DO CLUBE DA ESQUINA
À LUZ DA ESTILÍSTICA**

Jorge Moutinho

jorgemoutinho@terra.com.br

Pode-se dizer que o estilo é o homem, o pensamento, a obra, a expressão inevitável e orgânica de um modo individual de experiência, assim como o aspecto do enunciado que resulta de uma escolha dos meios de expressão, determinada pela natureza e pelas intenções do indivíduo que fala ou escreve. Estas são algumas das diversas definições dadas por especialistas no assunto e que foram reunidas em obra de referência sobre o estudo da estilística (Martins, 2000). Para Charles Bally, esta disciplina estuda os fatos da expressão da linguagem, organizada segundo o seu conteúdo afetivo, ou seja: a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos da linguagem sobre a sensibilidade (Bally, 1957).

No final dos anos 1960, um grupo de cantores, compositores, letristas e instrumentistas começou a se reunir em Minas Gerais para produzir um tipo de música que atrai admiradores até os dias de hoje. Desse grupo, que seria depois conhecido como Clube da Esquina, faziam (e ainda fazem) parte letristas como Fernando Brant, Márcio Borges e Ronaldo Bastos, entre outros, além de Milton Nascimento, artista que é o próprio símbolo desse “Clube” e que também é letrista, apesar de ser mais conhecido como cantor e compositor. Analisar aspectos do repertório do Clube da Esquina à luz da estilística é a proposta deste minicurso, explorando as diversas referências que contêm as letras dessas canções (suas inter-relações com a mineiridade e com a cultura brasileira como um todo, incluindo as referências internacionais).

Ao se eleger o Clube da Esquina como tema de estudo, deve-se salientar inicialmente que esse “Clube” não é na verdade um movimento musical, tampouco tem (nunca teve) uma sede constituída. Trata-se, em essência, de uma espécie de “filosofia” de um grupo de amigos interessados em fazer música (e letra) que foi se reunindo ao redor da figura aglutinadora do artista Milton Nascimento. Lembre-se aqui Spitzer (1968), para quem toda obra constitui um todo, em

LIVRO DOS MINICURSOS

cujos centro se encontra o espírito de seu criador, que é o princípio de coesão interna da obra. Desse modo, o espírito do autor-criador é uma espécie de Sistema Solar para cuja órbita são atraídas todas as coisas. A linguagem e o enredo, isto é, os temas das letras associadas a determinadas melodias, que representam “histórias” contadas por meio dos signos que compõem essa linguagem, são como satélites dessa entidade que é o espírito do autor. Uma vez que o foco do estudo aqui realizado é a análise de canções à luz da estilística, aprofundar aspectos referentes à história (mais propriamente as histórias) do Clube da Esquina e de sua figura central estaria além dos limites deste trabalho. Para tanto, recomenda-se a leitura de obras referenciadas sobre o assunto (Duarte, 2006; Bueno, 2008; Borges, 2009).

Inicialmente, ao se investigar um repertório tão vasto como o do Clube da Esquina, é necessário que se faça uma seleção de canções conforme a intenção do trabalho a ser desenvolvido. Estabeleceram-se aqui os seguintes critérios: composições do início da carreira de Milton Nascimento (com letra e música só dele), seus parceiros mais frequentes (Márcio Borges, Fernando Brant e Ronaldo Bastos) e suas parcerias eventuais com letras bastante significativas (Carlos Drummond de Andrade e Ruy Guerra, por exemplo).

Tome-se como ponto de partida *Três Pontas* (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos). A canção traz no título o nome da cidade mineira em que Milton (nascido carioca) foi criado, apesar de a letra não fazer referência explícita a ela. O personagem central é o trem, figura emblemática para os mineiros em especial e que deslumbrou o compositor já na infância:

Qual não foi a surpresa – e o encanto – ao descobrir na viagem para Minas um maravilhoso mundo apresentado pelos trilhos das estradas de ferro?! (...) Ao subir no trem de aço e depois na maria-fumaça, Bituca [apelido de Milton desde criança] empreendeu a primeira grande travessia da sua vida. (Duarte, 2006, p. 31)

A presença do trem, portanto, é um elemento constante e traço de união de parte do repertório do Clube da Esquina, como atestam canções como *Ponta de Areia*, *Encontros e despedidas* (ambas de Milton Nascimento e Fernando Brant), *Trem de doido* (Lô Borges e Márcio Borges) e *Morro Velho* (Milton Nascimento), por exemplo, além da própria *Três Pontas*: “Anda, minha gente / Vem depressa, na estação, / Pra ver o trem chegar / É dia de festa / E a cidade se enfeita

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

para ver / O trem / Quem é bravo fica manso / Quem é triste se alegra (...). As imagens reunidas nesta letra remetem ao universo de sensações provocadas pela figura simbólica do trem, que ao mesmo tempo representa a chegada e a partida, o encontro e a despedida. O trem poderia ser chamado aqui de “termo identificador”, aproveitando o conceito de Rodrigues Lapa:

Aquela [palavra] que reunir a ideia comum a todas as outras, que puder substituir-se a todas elas sem grande prejuízo de significação, é chamada em Estilística o *termo identificador*. A esse termo fundamental, que traduz a ideia pura, condensada, se referem todos os outros. (Rodrigues Lapa, 1988, p. 27, destaque no original)

A ideia de liberdade transmitida pelo trem, com seu contínuo ir-e-vir, é transposta para o mar ou o rio em *Cais* (também de Milton Nascimento e Ronaldo Bastos): “Para quem quer se soltar invento o cais / Invento mais que a solidão me dá / Invento lua nova a clarear / (...) / Invento o cais / E sei a vez de me lançar.” O cais é o próprio termo identificador (Rodrigues Lapa, 1988) da letra da canção, palavra exata que confere a “temperatura” adequada às ideias e às circunstâncias envolvidas na canção, conforme assevera Cressot:

Qualquer que seja a coisa que pretendemos dizer, há apenas uma palavra para exprimi-la, aquela que traduz o pensamento com uma exatidão a um tempo qualitativa e quantitativa. Daí o esforço a que nos entregamos, as rasuras sucessivas até atingirmos ou julgarmos atingir o termo certo. (Cressot, s.d., 56)

E o que faz o escritor de letras de música se não rasuras sucessivas, até a palavra se encaixar adequadamente na melodia ou vice-versa? O próprio Ronaldo Bastos afirmou, no início de sua carreira:

Para mim é igualmente fácil fazer um texto primeiro, pensando em música, ou letrar uma música já feita (*Trastevere* está na primeira categoria, *Fé cega, faça amolada* [ambas parcerias de Ronaldo com Milton Nascimento] na segunda. Mas é muito mais gratificante colocar uma letra depois, pelo que te exige de atenção, apuro e sensibilidade. Eu trabalho com o texto como uma escultura, como um trabalho braçal. Uma vez dominada a técnica, é muito fácil fazer umas trinta letras por mês, mas eu prefiro fazer uma a cada três meses. Não acho que isso seja preciosismo: é amor, é amor a um ofício, ao material com que você lida, a palavra. (Bahiana, 1980, p. 187)

É justamente esse trabalho braçal, esse “lapidar o verso”, que costuma conferir características estilísticas aos escritores, seja na li-

LIVRO DOS MINICURSOS

teratura em geral, seja na elaboração de textos para serem cantados (“Lapidar minha procura toda / Trama lapidar”, como está no início de *Anima*, composição de Zé Renato e Milton Nascimento).

As letras do repertório do Clube da Esquina não costumam ter estruturas métricas fixas nem rimas, o que só ocorre eventualmente. Um exemplo é *Travessia*, primeira parceria de Milton com Fernando Brant, em que registram-se as rimas chorar/lugar/falar, sonhar/terminar/matar, viver/sofrer/viver. Uma das composições mais conhecidas da dupla, ainda hoje é muito executada nas rodas de violão caseiras em todo o Brasil. Destaque-se a intertextualidade entre o título da canção e a obra *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa (1994), conforme os relatos de Duarte (2006) e Borges (2009), o que reforça a mineiridade da travessia empreendida pelo enunciador do texto (o personagem que vive a história contada pela canção). É mais um detalhe estilístico que coloca o ouvinte/leitor ainda mais próximo do universo de referências da canção.

Todo detalhe deve permitir que penetremos no centro da obra, já que esta constitui um todo, no qual cada detalhe está motivado e integrado. Uma vez no centro, teremos uma visão do conjunto dos detalhes. Um pormenor convenientemente assinalado nos dará a chave da obra (...). (Guiraud, 1978, p. 98, destaque no original)

A religiosidade católica, fortemente associada à tradição mineira, é marcante em determinadas canções relacionadas ao Clube da Esquina, como *Beco do Mota* (Milton Nascimento e Fernando Brant) e *Paixão e fé* (Tavinho Moura e Fernando Brant). Na primeira, marca-se o Beco do Mota, antiga zona de prostituição de Diamantina (MG), terra natal do ex-presidente Juscelino Kubitschek, como um símbolo não só de mineiridade como também de brasilidade:

Profissão deserta, deserta
Homens e mulheres na noite
Homens e mulheres na noite desse meu país
Na porta do beco estamos
Procissão deserta, deserta
Nas portas da arquidiocese desse meu país
Diamantina é o Beco do Mota
Minas é o Beco do Mota
Brasil é o Beco do Mota
Viva o meu país!

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A cada vez que o nome daquela localidade diamantinense é repetido no final da letra amplia-se a sua carga semântica, transportando-a de simples beco para símbolo de um Brasil maior, levando-se ainda em conta que a canção foi composta no período em que o país sofria as agruras do regime militar. O Beco do Mota funciona então como uma unidade semântica (Palmer, s.d.) que motiva as demais associações de ideias contidas na letra.

Paixão e fé traz o clima dos preparativos das procissões solenes da Semana Santa e de Corpus Christi em Minas Gerais, com tapetes de serragem e intensa participação popular, num universo bastante familiar aos autores da canção (Tavinho Moura e Fernando Brant): “E sai o povo pelas ruas a cobrir / De areia e flores as pedras do chão / Nas varandas, vejo as moças e os lençóis / Enquanto passa a procissão / Louvando as coisas da fé”. A religiosidade aparece aqui como um forte traço estilístico de canções associadas ao Clube da Esquina, refletindo as influências socioculturais de seus participantes. Afinal, é a experiência vivida que identifica e autentica o real, segundo Guiraud (s.d.). Ressaltem-se as “ruas capistranas”, com sua sonoridade e conteúdo semântico, dos versos finais: “Já bate o sino, bate no coração / E o povo põe de lado a sua dor / Pelas ruas capistranas de toda cor / Esquece a sua paixão / Para viver a do Senhor.” Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, “capistrana”, regionalismo de uso informal em Diamantina, é a pavimentação com grandes lajes, no centro da rua, formando uma espécie de calçada. Resulta do antropônimo Capistrano, do conselheiro João Capistrano, presidente da Província de Minas Gerais, que as mandou colocar nas ruas de Ouro Preto (Houaiss & Villar, 2001). É por essas mineiras ruas capistranas, portanto, que passam as procissões, reais e simbólicas, cantadas em *Paixão e fé*.

E daí?, música de Milton Nascimento e cinematográfica letra do moçambicano Ruy Guerra, feita para o filme *A queda*, dirigido por este último, chama a atenção pelo inusitado das imagens contidas nos versos:

Tenho nos olhos quimeras
Com o brilho de trinta velas
Do sexo pulam sementes
Explodindo locomotivas
Tenho os intestinos roucos
Num rosário de lombrigas

LIVRO DOS MINICURSOS

Os meus músculos são poucos
Pra essa rede de intrigas
Meus gritos afro-latinos (...)

Essa profusão de imagens exóticas é característica das letras de Ruy em parceria com Milton, como também sugere *Canto latino*: “Pra viver nesse chão duro / Tem de dar fora o fulano / Apodrecer o maduro / Pois esse canto latino / Canto para americano / E se morre vai menino / Montado na fome ufano (...)”. Emolduradas por melodias, essas palavras ganham contornos específicos, o que reforça sua carga semântica. “Há palavras foneticamente motivadas, nas quais existe um vínculo entre o som e o sentido” (Guiraud, 1978, p. 83). Assim, as composições de Milton e Ruy caracterizam-se estilisticamente pelos versos ricos em imagens extremamente visuais, marca do poeta-cineasta que os criou. “Sem dúvida, as palavras que chocam mais a sensibilidade possuem mais expressividade e, por conseguinte, maior valor estilístico” (Vilanova, 2001, p. 48).

A canção *Clube da Esquina*, primeira parceria de Milton com Lô Borges, recebeu letra de Márcio Borges e funcionaria como nome de “batismo” para aquele grupo de amigos que se reunia para cantar e compor na Belo Horizonte da virada dos anos 60 para os 70. O “Clube” era na verdade a esquina das ruas Divinópolis e Paraisópolis, perto de onde morava a família Borges (que incluía Márcio e Lô, entre 11 irmãos), no bairro de Santa Tereza da capital mineira. Ali se encontravam amigos como Lô e Beto Guedes (também cantor, compositor e instrumentista) para prostrar e “levar um som”, como se costumava dizer. Para destacar a importância da cumplicidade do trabalho em parceria dos participantes do Clube da Esquina, registrem-se aqui as comovidas impressões de Márcio Borges sobre as suas primeiras parcerias com Milton, nas canções que chamavam de “filhas”, o que depois também certamente se aplicaria aos versos que faria para as composições de seu irmão Lô:

A súbita capacidade de parir aos jorros tantas obras pessoais, originais, nos lançara como que para fora do mundo. A gente se isolava, refletia sobre as mazelas que tinha diante dos olhos, representadas sobejamente pela barra pesada, pela repressão da ditadura, e criava uma representação musical da ternura, do amor e da ira que tais reflexões suscitavam. (Borges, 2009, 60-61)

O depoimento de Márcio reflete bem o momento político vivido no Brasil na época do regime militar, em que a arte – no caso

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

específico, o texto musical – funcionava como válvula de escape para compositores e letristas darem o seu recado vislumbrando um Brasil com condições mais dignas de sobrevivência (“um grande país eu espero”...). Eis os versos iniciais de *Clube da Esquina*:

Noite chegou outra vez,
De novo na esquina
Os homens estão
Todos se acham mortais
Dividem a noite, a lua, até solidão
Nesse clube, a gente sozinha se vê
Pela última vez
À espera do dia, naquela calçada
Fugindo de outro lugar

A noite, a lua e até a solidão são divididas pelos integrantes desse clube. Mas por trás da noite que chegou outra vez, há a espera por um dia novo, em um novo lugar. Como disse Stuart Hall (2005), as palavras são multimoduladas, carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento. É o sentido da palavra que leva à busca de efeitos musicais num determinado grupo de sons. E a expressividade faz das palavras, instintivamente, cabos elétricos da mais alta tensão (Câmara Jr., 1978). Em *Clube da Esquina*, esses “cabos elétricos” estão a serviço da “alta tensão” contida na letra: um grande país esperado, um insuspeitado futuro nas mãos do enunciatador do texto, um novo “encontrarei”; janelas se abrirão ao negro do mundo lunar, outro dia virá e o corpo vencerá a manhã – naquela esquina, mas ao mesmo tempo fugindo pra outro lugar. Tal uso expressivo leva a linguagem a se tornar um fenômeno simbólico inseparável da cultura, constituindo um complexo de ideias com significados próprios que traduzem realidades inseridas nessa cultura. A canção tornou-se tão emblemática para a geração desse grupo de músicos que emprestaria seu título a outra: *Clube da Esquina 2*, cujas palavras-chaves pode-se dizer que são o sonho, a amizade, a esperança – afinal, “os sonhos não envelhecem”, como apregoa o verso que daria nome ao livro de Márcio Borges, autor da letra (Borges, 2009).

Na obra *História & Música: história cultural da música popular*, Napolitano (2002) relaciona alguns parâmetros poéticos para se analisarem as letras de canções:

a Mote (tema geral da canção);

LIVRO DOS MINICURSOS

- b) Identificação do “eu poético” e seus possíveis interlocutores (“quem” fala através da “letra” e “para quem” fala);
- c) Desenvolvimento: qual a fábula narrada (quando for o caso); quais as imagens poéticas utilizadas; léxico e sintaxe predominantes;
- d) Forma: tipos de rimas e formas poéticas;
- e) Ocorrência de figuras e gêneros literários (alegoria, metáfora, metonímia, paródia, paráfrase etc.);
- f) Ocorrência de intertextualidade literária (citação de outros textos literários e discursos. (Napolitano, 2002, p. 98)

O conteúdo de praticamente todos esses quesitos já foi contemplado nas interpretações empreendidas até aqui. Com relação ao item b, “quem” fala por meio da letra e “para quem”, tome-se como exemplo a canção *Pai Grande*, música e letra de Milton Nascimento, a qual prova que o compositor também é um grande letrista, sem depender de seus parceiros (*Canção do sal* e *Que bom, amigo* representam outros belos exemplos disso): “Meu pai grande / Inda me lembro / E que saudade de você / Dizendo: ‘Eu já criei seu pai, / Hoje vou criar você, / Inda tenho muita vida pra viver’ (...)” Aqui o enunciatador louva seu “Pai Grande”, exaltando sua raça e o que aprendeu com ele. As imagens poéticas enaltecem essa figura, com quem ele aprendeu a sentir “um amor tão longe de mentiras”. As imagens são apresentadas seguindo um ritmo expressivo, adequado à marcha do pensamento e às flutuações da emoção. Esse ritmo expressivo, em estilística, é

um suporte sensível à comunicação intelectual, um acalanto, um ajuste aos ouvidos e, através deles, à imaginativa, uma como realização plástica do significado, qualquer coisa como aquela tentativa de Walt Disney, em *Fantasia*, de ir traduzindo visualmente a música. (Melo, 1976, p. 104)

Uma mesma melodia pode ter duas letras distintas, independentes e simultaneamente complementares, resultando em duas canções que podem ser gravadas de forma individual (Gonzaguinha gravou a primeira versão, apenas) ou uma em sequência à outra (gravação de Milton Nascimento com Elis Regina). É o caso de *O que foi feito deverá* e *O que foi feito de Vera*, música de Milton com letra de Fernando Brant, no primeiro caso, e de Márcio Borges, no segundo. Como traços estilísticos que as unem, novamente as referências à amizade, aos sonhos, ao futuro que virá (“Outros outubros virão, outras manhãs / Plenas de sol e de luz”). Nos versos “Quando o cansa-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ço era rio e rio qualquer dava pé / E a cabeça rolava num gira girar de amor”, note-se a intertextualidade: *Gira girou* é o nome de outra canção de Milton com letra do próprio Márcio Borges, incluída no primeiro LP do artista. O mesmo ocorre com “outubros”, em verso já citado da letra de Fernando: *Outubro* é o título de outra parceria dele com Milton, igualmente incluída no disco de estreia do artista.

Também consta na relação de parceiros de Milton Nascimento o itabirano Carlos Drummond de Andrade, considerado um dos maiores poetas brasileiros inclusive por outro grande poeta, o pernambucano Manuel Bandeira: “...sei, de ciência certa, que sou um poeta menor. Em tais altas paragens só respira à vontade entre nós, atualmente, o poeta que escreveu o *Sentimento do mundo* e a *Rosa do povo*” (Bandeira, 1997, p. 343). Em *Canção amiga*, a melodia parece ainda mais delicada do que o poema, que começa com a louvação maternal e caminha para o amor universal, subjazendo o sentimento forte da amizade, tão caro aos integrantes do Clube da Esquina: “Eu preparo uma canção / Que faça acordar os homens / E adormecer as crianças.”

Amizade, liberdade, bem-estar, alegria e sonho estão entre as imagens constantes também em *Vevecos, panelas e canelas*, letra de Fernando Brant e música de Milton Nascimento. Gravação original de Beto Guedes, foi regravada pelo próprio Fernando Brant juntamente com Tavinho Moura, ocasião em que o verso “Para quem não me conhece eu sou assim mesmo” foi transformado em “Para quem não me conhece eu sou é mineiro”, caracterizando bem a referência regional da composição. Nesta canção, substantivos como “Luz de vela, rio, peixe, homem, pedra, mar / Sol, lua, vento, fogo, filho, pai e mãe, mulher” são consideradas “palavras simples, boas de cantar” pelo próprio autor da letra. Como acentuou Monteiro (1991, p. 48),

A expressividade é, muitas vezes, um achado. Ou seja: de uma pluralidade de meios de expressão alguém consegue de repente encontrar a frase ou mesmo a palavra que mais sintoniza com o contexto ou situação, que surpreende e encanta, que gera um acúmulo de evocações.

Essas surpresas e determinadas evocações (trem, amizade, esperança, religiosidade, sonhos, despedidas, encontros etc.) são constantes no repertório das canções relacionadas ao chamado Clube da Esquina, como se procurou mostrar aqui nos poucos exemplos apre-

LIVRO DOS MINICURSOS

sentados, que fazem parte de um grande universo de composições que incluem autores como Toninho Horta, Wagner Tiso, Flávio Venturini e Murilo Antunes, entre outros. Para não ultrapassar os limites deste texto, tome-se como arremate uma canção simbólica da união da mineiridade com as referências internacionais, nessa fusão de influências culturais que também caracteriza estilisticamente a produção literomusical desse “clube”. É uma espécie de “desabafo”, dirigido a dois dos quatro rapazes de Liverpool, feito por Lô Borges com letra de seu irmão Márcio e de Fernando Brant. Embora os ingleses pudessem não saber do lixo ocidental, deveriam saber que todo dia é dia de viver; embora eles não pudessem ver o lado ocidental do enunciador do texto da canção, não precisavam ter medo, muito menos timidez: trata-se simplesmente de um recado simbólico de alguns mineiros para aqueles que, com sua música, influenciaram decisivamente gerações de admiradores mundo afora, como especialmente esse grupo de cantores, compositores e instrumentistas: “Eu sou da América do Sul / Eu sei, vocês não vão saber / Mas agora sou *cowboy* / Sou do ouro, eu sou vocês / Sou do mundo, sou Minas Gerais.” Um recado de Minas para o mundo, bem no estilo do Clube da Esquina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHIANA, Ana Maria. *Nada será como antes*: MPB nos anos 70. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. In: BANDEIRA, Manuel. *Seleção de prosa*. Organização Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 295-360.
- BALLY, Charles. *El Lenguaje y la Vida*. 3ª ed. Tradução Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1957.
- BORGES, Márcio. *Os sonhos não envelhecem*: histórias do Clube da Esquina. 5ª ed. São Paulo: Geração, 2009.
- BUENO, Andréa dos Reis Estanislau. *Coração americano*: 35 anos do Clube da Esquina. Belo Horizonte: Prax, 2008.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Contribuição à estilística portuguesa*. 3ª ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CRESSOT, Marcel. *O estilo e suas técnicas*. Lisboa: Edições 70, s./d.

DUARTE, Maria Dolores Pires do Rio. *Travessia: a vida de Milton Nascimento*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. 2ª ed. Tradução Miguel Mailliet. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

HALL, Stuart. As culturas nacionais como comunidades imaginadas. In: HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 47-65.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001 (versão eletrônica: *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001).

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística*. 3ª ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000. (Biblioteca Universitária de Língua e Linguística, 8)

MELO, Gladstone Chaves de. *Ensaio de estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

MONTEIRO, José Lemos. *A estilística*. São Paulo: Ática, 1991.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PALMER, F. R. *A semântica*. Lisboa: Edições 70, [s./d.].

RODRIGUES LAPA, M. *Estilística da língua portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção Completa*. 2 v. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, v.2, p.11-385.

SPITZER, Leo. *Linguística e história literária*. 2ª ed. Tradução José Perez Riesgo. Madri: Gredos, 1968.

VILANOVA, José Brasileiro. *Aspectos estilísticos da língua portuguesa*. Recife: A. F. Viana, 2001.

LIVRO DOS MINICURSOS

ANEXO

Este anexo reúne, para fins didáticos, letras de músicas do repertório do Clube da Esquina.

<i>Três Pontas</i> (Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)	<i>Travessia</i> (Milton Nascimento e Fernando Brant)
Anda, minha gente Vem depressa, na estação, Pra ver o trem Chegar É dia de festa E a cidade se enfeita para ver O trem Quem é bravo fica manso Quem é triste se alegra E olha o trem Velho, moço e criança Todo mundo vem correndo Para ver Rever gente que partiu Pensando um dia em voltar Enfim, voltou No trem E voltou contando histórias De uma terra tão distante do mar Vem trazendo esperança para quem quer Nessa terra se encontrar E o trem...	Quando você foi embora Fez-se noite em meu viver Forte eu sou, mas não tem jeito Hoje eu tenho que chorar Minha casa não é minha, E nem é meu este lugar Estou só e não resisto, Muito tenho pra falar Solto a voz nas estradas, Já não quero parar Meu caminho é de pedra, Como posso sonhar Sonho feito de brisa, Vento vem terminar Vou fechar o meu pranto Vou querer me matar Vou seguindo pela vida Me esquecendo de você Eu não quero mais a morte, Tenho muito que viver Vou querer amar de novo E se não der, não vou sofrer Já não sonho, hoje faço Com meu braço o meu viver

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

<p>Cais</p> <p>(Milton Nascimento e Ronaldo Bastos)</p>	<p>Beco do Mota</p> <p>(Milton Nascimento e Fernando Brant)</p>
<p>Para quem quer se soltar invento o cais Invento mais que a solidão me dá Invento lua nova a clarear Invento o amor</p> <p>E sei a dor de me lançar Eu queria ser feliz Invento o mar Invento em mim o sonhador Para quem quer me seguir</p> <p>Eu quero mais Tenho o caminho do que sempre quis E um saveiro pronto pra partir Invento o cais E sei a vez de me lançar</p>	<p>Clareira na noite, na noite Procissão deserta, deserta Nas portas da arquidiocese desse meu país Profissão deserta, deserta Homens e mulheres na noite Homens e mulheres na noite desse meu país Nessa praça não me esqueço E onde era o novo fez-se o velho Colonial vazio Nessas tardes não me esqueço E onde era o vivo fez-se o morto Aviso pedra fria Acabaram com o beco Mas ninguém lá vai morar Cheio de lembranças vem o povo Do fundo escuro beco Nessa clara praça se dissolveu Pedra, padre, ponte, muro E um som cortando a noite escura Colonial vazia Pelos sombras da cidade Hino de estranha romaria Lamento água viva Acabaram com o beco Mas ninguém lá vai morar Cheio de lembranças vem o povo Do fundo escuro beco Nessa clara praça se dissolveu Profissão deserta, deserta Homens e mulheres na noite Homens e mulheres na noite desse meu país Na porta do beco estamos Procissão deserta, deserta Nas portas da arquidiocese desse meu país Diamantina é o Beco do Mota Minas é o Beco do Mota Brasil é o Beco do Mota Viva o meu país!</p>

LIVRO DOS MINICURSOS

<p><i>Paixão e fé</i></p> <p>(Tavinho Moura e Fernando Brant)</p> <p>Já bate o sino, bate na catedral E o som penetra todos os portais A igreja está chamando seus fiéis Para rezar por seu Senhor Para cantar a Ressurreição E sai o povo pelas ruas a cobrir De areia e flores as pedras do chão Nas varandas, vejo as moças e os lençóis Enquanto passa a procissão Louvando as coisas da fé Velejar, velejei No mar do Senhor Lá eu vi a fé e a paixão Lá eu vi a agonia da barca dos homens Já bate o sino, bate no coração E o povo põe de lado a sua dor Pelas ruas capistranas de toda cor Esquece a sua paixão Para viver a do Senhor</p>	<p><i>Clube da Esquina</i></p> <p>(Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges)</p> <p>Noite chegou outra vez, De novo na esquina Os homens estão Todos se acham mortais Dividem a noite, a lua, até solidão Nesse clube, a gente sozinha se vê Pela última vez À espera do dia, naquela calçada Fugindo de outro lugar</p> <p>Perto da noite estou O rumo encontro nas pedras Encontro de vez Um grande país eu espero Espero do fundo da noite chegar Mas agora eu quero tomar suas mãos Vou buscá-la onde for Venha até a esquina Você não conhece o futuro Que tenho nas mãos</p> <p>Agora as portas vão todas se fechar No claro do dia, um novo encontrarei E no Curral D'El-Rey, Janelas se abram ao negro do mundo lunar Mas eu não me acho perdido Do fundo da noite partiu minha voz Já é hora do corpo vencer a manhã Outro dia já vem E a vida se cansa Na esquina fugindo, Fugindo pra outro lugar</p>
---	---

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Clube da Esquina 2	E daí?
(Milton Nascimento, Lô Borges e Márcio Borges)	(Milton Nascimento e Ruy Guerra)
Porque se chamava moço Também se chamava estrada Viagem de ventania Nem lembra se olhou pra trás Ao primeiro passo, aço, aço, aço...	Tenho nos olhos quimeras Com o brilho de trinta velas Do sexo pulam sementes Explodindo locomotivas Tenho os intestinos roucos Num rosário de lombrigas Os meus músculos são poucos Pra essa rede de intrigas Pra essa rede de intrigas Meus gritos afro-latidos Implodem, rasgam, esganam E nos meus dedos dormidos A lua das unhas ganem E daí?
Porque se chamavam homens Também se chamavam sonhos E sonhos não envelhecem Em meio a tantos gases lacrimogê- neos Ficam calmos, calmos, calmos...	Meu sangue de mangue sujo Sobe a custo, a contragosto E tudo aquilo que fujo Tirou prêmio, aval e posto Entre hinos e chicanas Entre dentes, entre dedos No meio dessas bananas Os meus ódios e os meus medos E daí?
E lá se vai mais um dia...	Iguarias na baixela Vinhos finos nesse odre E nessa dor que me pela Só meu ódio não é podre Tenho séculos de espera Nas contas das minhas costelas Tenho nos olhos quimeras Com o brilho de trinta velas E daí?
E basta contar compasso E basta contar consigo Que a chama não tem pavio De tudo se faz canção E o coração na curva de um rio, rio, rio... De tudo se faz canção E o coração na curva de um rio, rio, rio...	E daí?
E lá se vai mais um dia...	
E o rio de asfalto e gente Entorna pelas ladeiras Entope o meio-fio Esquina mais de um milhão Quero ver então a gente, gente, gen- te...	

LIVRO DOS MINICURSOS

E lá se vai...	
----------------	--

<i>Pai Grande</i> (Milton Nascimento)	<i>O que foi feito deverá</i> (Milton Nascimento e Fernando Brant)
Meu pai grande Inda me lembro E que saudade de você Dizendo: “Eu já criei seu pai, Hoje vou criar você, Inda tenho muita vida pra viver” Meu pai grande Quisera eu ter sua raça pra contar A história dos guerreiros Trazidos lá do longe Trazidos lá do longe Sem sua paz De minha saudade sem você con- tar: “De onde eu vim É bom lembrar Todo homem de verdade Era forte e sem maldade Podia amar Podia ver Todo filho seu Seguindo os passos E um cantinho pra morrer” Pra onde eu vim Não vou chorar Já não quero ir mais embora Minha gente é essa agora Se estou aqui Eu trouxe de lá Um amor tão longe de mentiras Quero a quem quiser me amar	O que foi feito, amigo, de tudo que a gente sonhou O que foi feito da vida, o que foi feito do amor Quisera encontrar aquele verso menino Que escrevi há tantos anos atrás Falo assim com saudade, falo assim por saber Se muito vale o já feito, mais vale o que será Mais vale o que será E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir Falo assim sem tristeza, falo por acredi- tar Que é cobrando o que fomos que nós i- remos crescer Nós iremos crescer Outros outubros virão, outras manhãs Plenas de sol e de luz

LIVRO DOS MINICURSOS

<p><i>Vevecos, panelas e canelas</i></p> <p>(Milton Nascimento e Fernando Brant)</p> <p>Eu não tenho compromisso, eu sou biscateiro Que leva a vida como um rio desce para o mar Fluindo naturalmente como deve ser Não tenho hora de partir, nem ho- ra de chegar Hoje eu tô de bem com a vida, tô no meu caminho Respiro com mais energia o ar do meu país Eu invento coisas e não paro de sonhar Sonhar já é alguma coisa mais que não sonhar</p> <p>Para quem não me conhece, eu sou brasileiro Um povo que ainda guarda a mar- ca interior Para quem não me conhece, eu sou assim mesmo (eu sou é minei- ro) De um povo que ainda olha com pudor Que ainda vive com pudor Queria fazer agora uma canção alegre Brincando com palavras simples, boas de cantar Luz de vela, rio, peixe, homem, pedra, mar Sol, lua, vento, fogo, filho, pai e mãe, mulher</p>	<p><i>Para Lennon e McCartney</i></p> <p>(Lô Borges, Márcio Borges e Fernando Brant)</p> <p>Porque vocês não sabem do lixo oci- dental Não precisam mais temer Não precisam da solidão Todo dia é dia de viver</p> <p>Porque você não verá meu lado ociden- tal Não precisa medo, não Não precisa da timidez Todo dia é dia de viver</p> <p>Eu sou da América do Sul Eu sei, vocês não vão saber Mas agora sou <i>cowboy</i> Sou do ouro, eu sou vocês Sou do mundo, sou Minas Gerais</p>
--	--

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

<p><i>O que foi feito de Vera</i> (Milton Nascimento e Márcio Borges)</p> <p>Alertem todos, alarmas, que o homem que eu era voltou A tribo toda reunida razão dividida ao sol Em nossa Vera Cruz Quando o descanso era luta pelo pão E aventura sem par Quando o cansaço era rio e rio qualquer dava pé E a cabeça rolava num gira girar de amor E até mesmo a fé Não era cega nem nada, era só Nuvem no céu e raiz Hoje essa vida só cabe na palma da minha paixão De Vera nunca se acabe, abelha fazendo o seu mel No pranto que criei Nem vá dormir como pedra e esquecer O que foi feito de nós</p>	<p><i>Canção amiga</i> Milton Nascimento e Carlos Drummond de Andrade)</p> <p>Eu preparo uma canção Em que minha mãe se reconheça Todas as mães se reconheçam E que fale como dois olhos Caminho por uma rua Que passa em muitos países Se não me vêem, eu vejo E saúdo velhos amigos Eu distribuo um segredo Como quem ama ou sorri No jeito mais natural Dois carinhos se procuram Minha vida, nossas vidas Formam um só diamante Aprendi novas palavras E tornei outras mais belas Eu preparo uma canção Que faça acordar os homens E adormecer as crianças</p>
---	--

<p><i>Que bom, amigo</i> (Milton Nascimento)</p> <p>Que bom, amigo Poder saber outra vez que estás comigo Dizer com certeza outra vez a palavra amigo Se bem que isso nunca deixou de ser</p>	<p>Que bom, amigo Poder dizer o teu nome a toda hora A toda gente Sentir que tu sabes Que estou pro que der contigo Se bem que isso nunca deixou de ser</p> <p>Que bom, amigo Saber que na minha porta A qualquer hora Uma daquelas pessoas que a gente espera Que chega trazendo a vida</p>
---	--

LIVRO DOS MINICURSOS

Será você Sem preocupação

INSTRUÇÕES EDITORIAIS

1. O texto completo dos trabalhos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia devem ter os mesmos títulos dos resumos correspondentes, que forem enviados com o Formulário de Inscrição.
2. Cada trabalho apresentado ao CiFEFiL deve seguir estas normas:
 - 2.1. Os originais devem ser digitados em Word para Windows, com extensão .DOC;
 - 2.2. Configuração da página: A-5 (148 X 210 mm) e margens de 25 mm;
 - 2.3. Fonte Times New Roman, tamanho 10 para o texto e tamanho 8 para citações e notas;
 - 2.4. Parágrafo justificado com espaçamento simples;
 - 2.5. Recuo de 1 cm para a entrada de parágrafo;
 - 2.6. Mínimo de 05 e máximo de 12 páginas (exceção para os minicursos, que podem ter até 20 páginas);
 - 2.7. As notas devem ser resumidas e colocadas no pé de cada página;
 - 2.8. A bibliografia deve ser colocada ao final do texto;
3. Os trabalhos completos devem ser enviados por e-mail para eventos@filologia.org.br até o primeiro dia do evento (exceção para os textos dos minicursos, que devem ser enviados até o final de junho).

ATENÇÃO:

Os textos em língua portuguesa devem ser apresentados segundo as novas regras ortográficas vigentes.

Outras informações podem ser adquiridas pelo endereço eletrônico eventos@filologia.org.br ou pelo telefone (21) 2569-0276.